الفروق الفردية
وأصول القياس النفسى

الاستاذ الدكتور

فتحى مصطفى الشرقاوى

أستاذ علم النفس - آداب عين شمس

٢٠٠٠/٢٠٠١

إهـــــداء

إلى أصل وجودى .... والداى

إلى معنى وجودى ... هـدى

إلى إمتداد وجودى أبنائى

مصطفى، على، طه ، هنا، غالية

فتحى الشرقاوى

القاهرة - مدينة نصر

اكتوبر ٢٠٠٠ م

الفهرس

الفصل الأول

أولا : المنظور التاريخي لعلم النفس الفارق

من المؤكد أن جميع الأفراد علي إختلاف خصائصهم العمرية والأجتماعية والثقافية البيئية يشتركون معا في جمله من الخصائص الأنسانيه بحكم أنتمائهم إلي الكينونة البشرية ، إلا أنهم قد يتباينون فيما بينهم من حيث درجه امتلاكهم تلك الخصائص الانسانية، ويصبح الفرق بين فرد وآخر وجماعه وآخرى ليس في امتلاك إحداها لخاصية انسانيه وإفتقادها كلية لدي الآخري . وأنما الفرق يتبدي في درجة وشدة الخاصيه وليس نوعيتها ... والمدقق في مراحل تطور علم النفس يجد أن الأهتمام البحثي بدأ بالمبادئ العامه والقوانين التي تحكم السلوك الانساني ومن ثم النظر إلي الفروق بين الأفراد بوصفها أخطاء قياسيه وقصور في العمليات الاجرائيه التجريبية ولعل المبرر وراء ظهور ذلك المنحي البحثي كان يكن وراؤة رغبة في تقليد العلوم الطبيعية التي بدأت في الظهور آنذاك .. التي بدأت تطرح بقوة فكره القوانين والمبادئ العامه التي تحكم الظاهرات الطبيعيه ، ولكن بمرور الوقت وبتطور مناهج البحث في مجال الانسانيات بدأ العلماء في مجال علم النفس يأخذون بعين الاعتبار أن مايطلق عليه أخطاء قياسية (فروق) .. لايعدو ظرفاً طارئا لقصور في الادوات والاجراءات بقدر كونه خصائص انسانيه مميزة للافراد والجماعات ، ومن ثم ظهرت الاتجاهات البحثيه الرامية إلي دراسة تلك الفروق ومبادئها وكيفية توزيعها ومداها والأسباب التي تفسرها ... فلقد ظهرت الاشارات للفروق بين الأفراد في كتابات الفلاسفة القدامي امثال افلاطون في جمهوريته

المثاليه والتي تشير في فحواها العام أن الافراد يختلفون فيما بينهم من حيث الخصائص المميزة لهم ، وبالتالي ضرورة تحقيق التجانس والاتساق بين هذه الخصائص ومايقومون به من أعمال ووظائف مجتمعية ، من هذه البداية الفلسفية التأملية التي تخرج بحكم طبيعتها عن الأطر الاجرائيه والمعملية قام جالتون والذي يعد بحق مؤسس علم النفس الفردي بالبدء في ارساء أسس ذلك الفرع قياسيا وتجريبيا ، وبدلا من اعتكافه علي دراسة مكونات العقل وعناصره كما كان سائدا آنذاك وصولا للقوانين والمبادئ العامه، بدأ الانشغال بقضية الاختلافات بين الأفراد علي الوظائف العقلية الخاصه بتلك المكونات معتمدا في ذلك علي مبادئ النظرية التطوريه (دارون) ثم ربط ذلك بقضية التكيف مع المحددات البيئية والوراثية للافراد، ، لم يكن "جالتون" متأثرا باراء افلاطون الفلسفية التأملية فقط وانما كان شديد التأثر بالمناحي المنهجية العلمية لدي طائفة من الفلاسفه المعاصرين له أمثال ديكارت وليبنتز وكانط وهيجل ، كل ذلك التطور دفع جالتون لاستحداث وسائل جديدة في دراسة الخصائص الانسانية تختلف في طبيعتها عن الوسائل السابقه عليه ، فجالتون أول من فكر في الاستبار بالمعني الاصطلاحي المتعارف عليه الآن ، من حيث كونه وسيله للتعرف علي الفروق بين الأفراد ، وقام جالتون بدراسات عديده شملت الصور البصرية والذهنية والاحساسات والتعب والذاكرة والنزوع والانفعال ،كل ذلك من منظور الفروق بين الافراد من ثم ربطها بقضيتي الوراثه والبئية ، إن اهتمام جالتون بمثل هذه الخصائص معمليا مهد الطريق وبقوة لإفتتاح معمل فونت في المانيا ١٨٧٩ حيث بدا الاهتمام بدراسة الخصائص الانسانية تجريبيا

ومعمليا ، صحيح أن الهدف الأول كان الخروج بالمبادئ والقوانين العامه التي تفسر السلوك الانساني وفي نفس الوقت إهمال التطرفات الفردية إلا أن علم التجريب بدأ في التخلص التدريجي من هذا الهدف لكي يسعي إلي التعرف علي الفروق بين الأفراد علي الخصائص المدروسة بغية تحديد مداها وشدتها وتوزيعها ومن ثم اسبابها فيما بعد ، فلا ينبغي مثلا إغفال الاسهامات التي قدمها كاتل في مجال إعداد وتصميم الاختبارات العقلية والتي تعد بمثابه البداية الحقيقة لشكل وطبيعة الاختبارات في الوقت الراهن كذلك اسهامات بيرسون في مجال الاحصاء ، فاذا جمعنا محاولات جالتون الرامية إلي دراسة الخصائص الفرديه المميزة للافراد وكذلك اسهامات كاتل القائمة علي التصميم العلمي للاختبارات وكذلك أسهامات بيرسون الرامية الي استحداث الأساليب الاحصائية الخاصه بمعالجة البيانات بات من الواضح آذن إكتمال صورة علم النفس الفارق بأبعادة الثلاثه (الخصائص المقاسه / أدوات القياس / المعالجات الاحصائيه).. إن ذلك التطوردفع بالعالم " الفرد بينية " إلي قيامه باول محاوله منظمة لرصد الفروق العقليه بين الافراد بغرض إستثمارها في المجالات العملية والتطبيقية ، ذلك الهدف الذي لم يكن مطروحا في محاولات السابقين عليه بحثيا ، وقام بينية بتصميم اول اختبار موضوعي لقياس ذكاء الأطفال تحت ضغط الحاجه لحل المشكلات التربوية والأكاديمية آنذاك . ومن خلال سلسله من التطورات البحثية (التعديل والاضافه) انتهى الأمر باخراج اختبار ستانفورد بينيه ذلك الاختبار الشائع في مجال قياس ذكاء الأطفال في جميع أنحاء العالم إلي وقتنا هذا ... والحقيقة ان هذا الاختبار ترجع أهميته

الي اكثر من عامل يتصدرها أنه حدد الملامح العامه للاختبار العقلي من حيث الاعداد والتصميم والتطبيق والمعالجة بشكل لايختلف كثيرا عن المحاولات المعاصرة في هذا المجال - هذا من جانب - كذلك ترجع أهمية هذه الخطوة في انها فتحت الطريق أمام التطور الهائل في مجال تصميم الاختبارات والمقاييس في ميادين آخري مثل الشخصية والقدرات والاستعدادات والمهارات والاتجاهات والقيم .. الخ .. ومن جانب ثالث تعد هذه الخطوة بداية الطريق لانتقال النتائج البحثية المعملية إلي مجال التطبيق والاستفادة العملية في اطار مايعتمل في المجتمع من مشكلات تربوية ومهنيه واكاديمية ... الخ ويجب الاشارة في هذا الصدد أن تطور القياس النفسي بمناحية المتعددة (العقلية / الشخصية / التحصيلية / النفسية) .. كان مرهونا إلي حد بعيد بتطور فرع آخر من فروع العلم وهو الاحصاء ، ذلك الفرع الذي ساهم بفعاليه ليس في فقط في معالجة نتائج الاختبارات من حيث توزيعها ومداها ودلالة الفروق فيها والارتباط بينها وانما كذلك تتجلي مساهمة الاحصاء في طرق إعداد وتصميم وبناء الاختبارات ذاتها من حيث ثباتها وصدقها ... الخ .. ولعلنا لانجافي الحقيقة اذا قلنا أن تطور الاحصاء أدي إلي الجمع بين اتجاهين يبدوان علي طرفي نقيض ، الاتجاه الرامي للوصول إلي المبادئ العامه التي تحكم الخصائص المدروسة ، وفي نفس الوقت الاتجاه الرامي للوصول إلي الفروق بين الأفراد في هذه الخصائص ... واذا كان تقدم الاحصاء انعكس بدورة علي تقدم القياس وأساليبه و من ثم اتساع رقعه الفروق الفردية فيجب في هذا المقام عدم اغفال تطور آخر لايقل أهمية إن لم يكن يفوق الاحصاء الا

وهو تطور النظرية في مجال علم النفس ، سواء في مجال الشخصية أو القدرات العقليه ، فهذا الثراء النظري انعكس في المقابل علي مكونات الخصائص المقاسه وعناصرها ومبادئها والأسباب المؤدية إلي ظهورها ، بل وفي تفسير النتائج الخاصة بها ..

ثانيا : بعض الإعتبارات النظرية الخاصه بالفروق الفردية (من حيث القياس التوزيع والتطبيق).

أ- تختلف الخصائص الانسانية موضوع الفروق الفردية فيما بينهما من حيث مدي قابليتها للملاحظة والقياس ، فبعض الخصائص بحكم طبيعتها النوعية مثل المهارات الحركية والادائية والسلوكية يمكن قياسها بشكل مباشر (مهارة الاصابع / التصويب / الفك والتركيب / الجمع والالتقاط ... الخ) وبعض الخصائص الآخري بحكم طبيعتها النوعية كذلك مثل سمات الشخصية والقدرات العقلية لايمكن قياسها بشكل مباشر، انما يتم قياسها عن طريق المظاهر الداله علها والمرتبطه بها بشكل غير مباشر، إن اختلاف الطبيعة النوعية للخصائص قد يفرض علي الجانب الآخر إختلافا مماثلا في شكل الأساليب والأدوات القياسيه المستخدمه في رصد الفروق بين الافراد علي هذه الخصائص أو تلك .

ب- إن نتائج القياس سواء علي المستوي الفردي أو المستوي الجمعي عادة ماتأخذ الشكل الرقمي (الدرجات) .. وهذه الدرجات تصبح عديمة المعنى مالم يتوفر لها المعيار الذي يضفي عليها بعد المعني والدلاله ، والمعيار في مجال القياس ليس أمرا تفرضه تصورات الباحث النظرية

المسبقة، وانما يتم استيقاؤه من خلال الأفراد المعنيين بالقياس أنفسهم ، فالدرجه الواحدة علي مقياسين مختلفين قد تحملان دلالتين مختلفتين وفقا لقيمه المعيار الخاص بكل أداه ، فالدرجه ٣٠ مثلا قد تشير إلي التطرف في خاصية الاعتماديه على احد اختبارات الشخصية علي حين ان الدرجة ٣٠ كذلك قد تشير إلي التطرف في خاصية الإستقلالية في اختبار آخر ، فاذا اتفقنا علي أن المعايير تختلف من خاصيه لأخري ومن أختبار لآخر ، ومن مجموعه من الافراد ذو خصائص معينه بالمقارنه مجموعة أخري مغايرة لها ، فمن اين أذن يتم الحصول علي تلك المعايير التي تعد بمثابه الحكم علي اداء الافراد وخصائصهم من حيث الاقتراب منها أو الابتعاد عنها أو التطابق معها ؟ ان المعايير في مجال القياس النفسي يتم الحصول عليها عادة من خلال مايطلق عليه عينه تقنين الاداه ، وهي عبارة عن مجموعه معيارية من الأفراد يقوم الباحث باختيارهم وفقا لخصائص محددة سلفا ، ثم القيام بصياغه البنود والعبارات الخاصه بالأداة عليهم ، وبالتالي الخروج بالمؤشرات الكمية التي تعكس مالديهم من الخصائص المقاسة (المتوسطات - الانحرافات المعيارية - التشتت) وهذ المؤاشرات الكمية تعد بمثابه المعيار الذي يلجأ اليه الباحث في حال تطبيق الأداه فيما بعد علي الأفراد المماثلين في خصائصهم لخصائص عينه التقنين ... ، ونظرا لان هذه المؤشرات الكمية تتدرج في وحداتها لتعكس شده الخاصيه المقاسه ومداها علي متصل يبدأ بالحد الأدني لدرجه وجود الخاصية وينتهي بالحد الأقصي لها مع وجود وحدات متدرجه فيما بينهما ، يصبح من السهل أذن مقارنه

الدرجة الفردية التي يحصل عليها الفرد نتيجة لتطبيق اداة ما عليه بهذا المتصل المتدرج ، لتحديد موقعه عليه ، ومن ثم وضعة في فئه تصنيفية محددة للخاصية المقاسه ...

ح- من الثابت أن الخصائص الانسانية المقاسه سواء كانت شخصية أم عقليه أم مهاريه لا توجد في الواقع علي حاله إنفراد ، علي الأقل بحكم التاثر والتاثير المتبادل بينها وبين غيرها من الخصائص الآخرى سواء علي مستوي الأسباب أو المظاهر ،هذا التداخل يفرض في المقابل قضية مدي الثقة في النتائج الرقمية لهذ الخاصيه أو تلك وهل هذه النتائج تقيس الخاصيه المعنية بالقياس فقط أم تمتد لتشمل خصائص آخري قد تكون مرتبطه بها ؟ ان الاجابه علي هذا التساؤل تقودنا إلي ما يطلق عليه في مجال الاحصاء بالتحليلات العاملية ، ذلك الاسلوب الاحصائي الذي يتصدى تكنيكيا لمدي الارتباط بين المتغيرات وبعضها البعض ، فاذا كانت الارتباطات تشير إلي الارتفاع بين مجموعة من البنود ومجموعة آخري ، فهذا دليل علي إشتراكهما معا في قياس خاصيه واحدة ، والعكس يبدو صحيحا ، وبهذه الطريقه يمكن التاكد النسبي من إستقلالية الخصائص المراد قياسها .

د- إن الفروق بين الأفراد والجماعات علي الخصائص المعنيه بالقياس ليست فروقا مطلقه علي الأقل في ضوء متغيرات مثل النضج والممارسة والتدريب واختلاف الظروف المجالية والموقفية والحضارية ، من هنا ينبغي النظر إلي درجات تلك الفروق في ضوء السياقات الخاصه بها، ومن ثم عدم سحب نتائجها علي مستوي التعميم إلي ظروف آخري مغايره لها..

فالفروق بين الجنسين في ظل ظروف حضاريه وزمنيه معينه قد تختلف تباعا عن الفروق بين الجنسين في ظل ظروف حضارية وزمنية مختلفة ،هذا المأزق (النظر إلي الفروق بشكل مطلق) .. عادة مانجدة لدي كثير من الباحثين أثناء التطرق لتفسير الفروق علي الخصائص المدروسه معتمدين علي الدلالات الرقيمه فقط (اتفاق / اختلاف) .. دون الآخذ في الاعتبار الاختلاف في المحددات الحضارية والزمنيه والثقافية والبيئية التي أوجدت مثل هذا الاتفاق أو الاختلاف الكمي، فتناول الفروق بين الأفراد والجماعات لايقف عند حد المنظور الكمي لنتائج الادوات أنما يتعدي ذلك إلي المنظور الكيفي لتلك الفروق في ضوء النظريات المفسره .

هـ- إذا قمنا بتوزيع الدرجات التي يحصل عليها الأفراد في أي خاصيه مقاسه فسنجد أن هذا التوزيع غالبا ما يأخذ شكل المنحنى الإعتدالي النموذجى ، حيث تتركز غالبية الافراد في منتصف المتصل المتدرج ، ثم يبدأ التشتت لتستقر الاقليه بدورها علي طرفي هذا المتصل فاذا قمنا مثلا بتوزيع درجات مجموعة من الأفراد تم إختيارهم بشكل عشوائي علي متصل متدرج ، فسنجد أن غاليه هؤلاء الأفراد سيقعون في منتصف ذلك المتصل ، علي حين يتدرج بقية الأفراد علي يمين ويسار المتصل (المتطرفون) ، والذي يحدد شكل التوزيع هو الخاصية المقاسه وليس التصورات النظرية المسبقه من قبل الباحث والدليل علي ذلك وجود اشكال من التوزيعات تخرج تماما عن الشكل الاعتدالي النموذجي مثل المنحنيات الملتويه والمنحنيات ذات القمم المتعدده ، وسواء كان شكل التوزيع إعتداليا ام غيرذلك فهو وسيله إحصائية تمكن الباحث من

التعامل مع الدرجات العديده في صورة فئات تصنيفية محددة تيسر لي إمكانية التفسير فيما بعد ... وما تجدر الاشارة اليه في هذا الصدد أن الذي يحكم توزيع الدرجات هو الهدف المسبق لعملية التوزيع ، ففي الوقت الذي يمكن فيه عمل توزيع لدرجات الذكاء الي (عباقره / متوسطون / ضعاف عقول) ... يمكن في نفس الوقت القيام بعمل توزيع داخل كل فئه من هذ الفئات الفرعيه علي حده .

و - ان سعي الباحث للتعرف علي الفروق بين الافراد والجماعات علي مختلف الخصائص المقاسه لايهدف فقط إلي الوقوف علي شكل ومدي تلك الفروق احصائيا ، وانما بغرض تحقيق ثلاثه أهداف إجرائيه.

اولاً : البحث عن الاسباب التي أوجدت مثل تلك الفروق، فالفروق في النهاية تظل مجرد خصائص ومظاهر لأسباب أدت إلي ظهورها علي هذا النحو أو ذاك ... تلك الاسباب التي لابد من السعي لمعرفتها حتي تستقيم العلاقه بين الاسباب والمظاهر .. وبدون هذا المستوي الكيفي من الطرح للمستويات الرقميه (درجات الاختبار) ... تظل الفروق المستخلصه مجرد إشارات كمية توضح الدلاله الفارقه فقط دون أن يصاحبها بعد المعني المرتبط بها .

ثانياً : ان دراسه الفروق الآنية (الحاليه) إنما تمهد الطريق إلي تحديد الظروف المستقبليه التي يمكن أن تتبدي فيها تلك الفروق بهذ الطريقه أو تلك في حال تكرار نفس الظروف، والتنبؤ من هذا المنظور ليس هدفا لعلم النفس الفارقي فقط ، وانما يعد أحد اهداف العلم بعامه.

ثالثاً : أن الفروق المستخلصه من الخصائص المقاسه انما تمهد بدورها لكيفية التعامل معها إجرائيا وتطبيقيا وعمليا، فمن غير المقبول ان تقف مهمة الباحث عند حد الدلاله الرقمية للفروق دون ان يصاحب ذلك محاولات ارشاديه او علاجية او توظيفة أو إكلينيكيه.. الخ .. فبدون ذلك المستوي التطبيقي ستظل الدلالات الرقيمة مفتقدة بدورها للجانب التطبيقي والذي يميز كافة العلوم علي وجه العموم.

ز - من الصعوبه الاعتماد فقط علي الدلالات الفارقة إحصائيا علي خاصيه ما من خلال تطبيق الأدوات القياسيه فقط ، صحيح ان تلك الاخيرة هي القادره بحكم طبيعتها علي التعامل مع الخصائص المقاسه من المنظور الرقمي (الدرجات) ... إلا ان هذا الاقتصار علي مصدر واحد قد يتعارض مع الثراء الهائل للخاصية المراد دراستها ، الأمر الذي يحتم إنطلاقا من مبدأ وفرة المعلومات وتكاملها والتقاء الوقائع أن يقوم الباحث بالاعتماد علي أكثر من مصدر للتأكد من مصداقية تلك الفروق (النظريات المفسره . نتائج البحوث والدراسات الميدانيه الامبريقيه - الملاحظات الطبيعيه . الخ).

الفصل الثانى

الفروق الفردية .. وكيفية القياس

اذا تم التسليم بان الفروق بين الافراد فروقاً كمية، فان تلك الفروق تصبح بدورها قابلة للملاحظة والقياس والرصد والتسجيل، الأمر الذى يحتم فى المقابل ضرورة السعى نحو إعداد وتصميم أدوات قياسية قادرة على رصد تلك الفروق ومن ثم معالجتها احصائياً للتعرف على نوعيتها وشدتها واتجاهها، وقد أثارت قضية القياس. ولازالت – العديد من المناقشات خاصة فيما يتصل بشكل الأدوات واهدافها وكيفية اعدادها، ومدى الثقة فى نتائجها، ومدى تغير او ثبات الخصائص المقاسه وكيفية إستخلاص المعايير الخاصة بها، وسنعرض لبعض تلك الجوانب بشئ من التفصيل:

القضية الأولى (أدوات القياس والتغير النسبى للخصائص المقاسه)

من الامور المتفق عليها فى مجال القياس بعامة أن الخصائص الكمية للشئ موضوع القياس ينبغى أن تكون ثابتة بل ومتطابقة فى حال تكرار عملية القياس اكثر من مرة فى ظل توحيد اجراءات القياس والاداة المستخدمة بوحداتها ومعاييرها، وبهذه الطريقة يمكن التاكد بدقة من صحة هذه النتائج الكمية، فاذاأراد احد الباحثين التأكد من دقة نسبة الصدأ المقاسة على قطعة من الحديد، يمكنه حينئذ إعادة التجربة بنفس التسلسل الاجرائى من حيث تثبيت قطعة الحديد والاداة المستخدمة وتوفير نفس ظروف القياس فى المرة الأولى ومن ثم التاكد من مدى صدق النتيجة المستخلصة، والتى عادة ما تكون متطابقة فى الحالتين، ولكن ماذا لو نحينا

قطعة الحديد جانباً ووضعنا بدلاً منها أحد الأفراد وقمنا بتطبيق اختباراً للاكتئاب عليه، ثم قمنا بنفس التسلسل الاجرائى مرة أخرى عليه للتأكد من دقة هذه النتيجة، هل سنحصل على نتائج متطابقة فى الحالتين اسوه بقطعة الحديد فى المثال الأول ؟ الاجابة قطعاً بالنفى، وذلك ببساطة لان الانسان كائن متغير فهو دائم التأثر والتأثير مع كافة المحددات سواء الخارجية أو الذاتيه، لذا فاداء الفرد على بنود الاداة الواحده - حتى مع افتراض ثباتها سيكومترياً - سوف يعتريه التغير حتى لو كان طفيفاً ولايرقى الى مستوى الدلالة الفارقة بلغة الاحصائيين، ان هذا التغير فى نتائج القياسات على نفس الفرد وفى ظل توفر نفس الظروف الاجرائية دفعت البعض لوصف القياس النفسى بعدم الدقة نظراً لعدم الحصول على نتائج متطابقة فى ظل توحيد نفس الاجراءات .. وعلى الرغم من الوجاهه الشكلية لمثل هذا الاعتراض، الإ أنه فى حاجة إلى مراجعة ، فالأدوات سواء كانت فى مجال العلوم الطبيعية أم الانسانية لابد أن تتناسب والطبيعة النوعية للخصائص المقاسه سواء من حيث اعدادها أو تطبيقها أو تفسير نتائجها، فاذا كانت الخصائص الانسانية من قبيل سمات الشخصية أو الاتجاهات أو المهارات قابلة للتغير النسبى بفعل المؤثرات الواقعة عليها على الأقل بحكم عوامل مثل النضج والخبرة والممارسة والتدريب، بات من الضرورى إذن ان تكون الادوات فى مجال الانسانيات بعامة وعلم النفس بخاصة بما تتضمنه من بنود ووحدات ومعايير قادرة على رصد هذا التغير وتحديد أبعاده ومداه ثم البحث عن تفسيراتها فى ضوء النظريات النفسية المفسرة فيما، بعد، فالباحث يصمم ادواته وفقا للطبيعة النوعية المميزة

للخاصية المقاسه وليس العكس.

ومن الصعوبة البالغة خارج نطاق عملية القياس أمكانية تكرار موقفين متماثلين لنفس الفرد من حيث ردود أفعاله تجاه موقف مثير واحد.. فاذا كانت هذه هى الطبيعة النوعية للانسان فلم اذن نطالب القياس بادواته أن يعطى نفس النتائج المتطابقة فى حال تكرارها أكثر من مرة على نفس الافراد.. ان هذه النتيجة تدفعنا إلى القول بان الاداه الواحدة فى حال وقوفها على نتائج متطابقة تماماً على نفس الافراد انما تعد فى اعتقادنا أداه غير ثابته بالمعنى العام للكلمة – بعيد عن المعنى الاصطلاحى للثبات – لانها بذلك تنفى جانباً من الطبيعة النوعية للانسان، فلابد أن يكون هناك فارقاً بين نتائج التطبيقات المتكرره حتى فى حال الدقة والحرص الشديدين على تكرار عملية القياس بنفس التسلسل الاجرائى لها .. وتصبح القضية حينئذ ليس فى الحديث عن التطابق فى النتائج الكمية، وانما فى الحديث عن المدى الذى أظهرته الفروق وفى درجته وتوزيعه ومن ثم الأسباب التى أدت به إلى الظهور على هذا النحو او ذاك ... ولابد أن نأخذ فى الحسبان فى هذا السياق أن عملية التغير هذه فى حد ذاتها ليست مطلقة وانما تحددها العديد من الاعتبارات النظرية المحددة لها والمتحكمة فيها، فلا نتوقع مثلاً حصول أحد الافراد على درجة مرتفعة فى أحد الاختبارات على متغير الانطوائية ثم حصوله فى أثناء اعادة تطبيق نفس الاداة وبنفس الاجراءات القياسية مرة أخرى على درجة مرتفعة على متغير الانبساطية ... فمثل هذه النتائج لايمكن قبولها بمنطق القياس حتى فى ظل الاتفاق على الأثر الذى تمارسه المحددات الداخلية والخارجية فى التأثير على خصائص الانسان

ومن ثم تغييرها، فالتطرف والتشتت الكبير حينئذ لايصبح راجعاً إلى أثر التغير والتأثر الانسانى بقدر إرتباطها بطبيعة أداة القياس من حيث عدم دقتها وإفتقادها للثبات والتجانس الداخلى.. نخلص مما سبق أن مدى الفروق الناجمة عن تكرار نفس الأدوات على نفس الأفراد على نفس الخاصية المقاسة لايعنى بصورة مطلقة قصوراً فى أدوات القياس إلا بالقدر الذى تنحى فيه هذه الفروق إلى بعد الدلالات الفارقة إحصائياً ما لم تتدخل متغيرات بحثية وسيطة يكون هدفها التأثير على الخاصية موضوع القياس مثلما يحدث فى البحوث البرامجية والتدريبية القائمة على القياس القبلى للخاصية ثم إدخال البرنامج التدريبى ثم القياس البعدى، حينئذ فقط يمكن تبريرالفروق الدالة احصائيا.

القضية الثانية :- (ادوات القياس والخصائص الثابتة نسبيا)

إذا اتفقنا من حيث المبدأ على أثر الظروف الخارجية والمحددات الذاتية فى التأثير على الخاصية المقاسة ومن ثم تأثرها واختلافها نسبياً على أدوات القياس - كما اسلفنا - واذا اتفقنا كذلك على ان الافراد قد يتباينون من حيث شدة وسرعة واتجاه ذلك التغير فى الخصائص . فهل يعنى ذلك فى المقابل افتقاد ادوات القياس النفسى للقدرة على تحديد الملامح الثابتة نسبياً للخصائص الانسانية المميزة للفرد أو للجماعة موضوع القياس تحت دعوة تعرض الانسان للتأثيرات الدائمة والتغيرات المستمرة؟

الإجابة قطعاً بالنفى... فلكل فرد خصائصه المميزة له والقاصرة عليه حتى فى ظل محددات التغير والتأثيرات التى يتعرض لها، ويبدو هذا التمايز

الثابت نسبياً فى عمليات توزيع الدرجات على المتصل المتدرج الخاص بكل خاصية، وكذلك توزيع الدرجات داخل الفئات الداخلية للخاصية المقاسة .. فالفرد الذى يحصل على درجة قوامها ٩٥ على أحد اختبارات الذكاء سيقع فى فئة متوسطى الذكاء والتى تتراوح من (٩٠ - ١١٠) .. فاذا ما تعرض نفس الفرد لبعض التأثيرات الخارجية سواء كانت مقصودة أم غير ذلك من قبيل التدريبات اللغوية، واكتساب المهارات الحسابية والعددية واللفظية يمكنه حينئذ من الارتقاء بدرجة ذكاؤه على نفس الاداة لتصل الى ١٠٠ لكى يقع بدوره للمرة الثانية فى فئة التوسطية (٩٠ - ١١٠) .. مما يعنى فى الحالتين انه متوسط الذكاء .. وبهذه الطريقة يمكننا تحديد الملامح العامة لذكاء الفرد الثابتة نسبياً حتى فى ظل ما يعتريها من تغيير نسبى. فلكل أداة مسطره (اذا جاز التعبير) يطلق عليه المتصل والذى يتضمن العديد من الوحدات المتساوية والمطردة فى آن واحد، بحيث تبدأ من نقطة التطرف الايجابى بمعنى ان حصول الفرد عليها انما يؤهله لكى يقع فى فئة التطرف عن الجماعة المعيارية فى الاتجاه الايجابى مثلما يحصل الفرد على نسبة ذكاء ١٣٠ فيما فوق، على حين ينتهى الطرف الآخر للمتصل بأدنى درجة بحيث يصبح من يحصل عليها واقعاً فى دائرة التطرف السلبى، كأن يحصل أحد الافراد على نسبة ذكاءه ٥٠ درجة فيما اقل ومن ثم وقوعه فى دائرة الاضطرابات العقلية تلك الأخيرة التى تتضمن بدورها متصل فرعى بوحداته المتساوية والمطردة أيضاً.. وما بين طرفى المتصل توجد درجات بحيث يستطيع الباحث فى حال تطبيقه لاداة ما على مجموعة ما من الافراد بان يقوم بتوزيعهم على ذلك المتصل ومن ثم حساب نسبة التطابق مع المعايير

الوسيطية أو المتوسطة أو المنوالية، وفى نفس الوقت يمكن حساب نسبة التشتت عن تلك المعايير سواء فى الاتجاه الايجابى أو السلبى العباقره و ضعاف العقول) .. وعلى هذا المنوال يمكن للباحث . تحديد الملامح الثابتة نسبياً للفرد والتى تؤهله بدورة لاحتلال مكان ما على المتصل الخاص بالخاصية موضوع القياس سواء كانت تلك الخاصية عقلية أم شخصية ام انفعالية ام مهارية .. الخ . . وبهذه الطريقة يمكن المقارنة بين الافراد للتعرف على مدى دلالة الفروق بينهم من حيث درجة وقوعهم على تلك المتصلات الخاصة بالخصائص المقاسة .. ونظراً لان هذه المتصلات تتضمن العديد من الوحدات قلنا أن نتوقع بدورنا تعددية الفروق وفقاً لتعددية تلك الوحدات، وكلما كانت الاداة ذات حساسية مرتفعة من حيث قدرة بنودها على كشف الفروق الدقيقة بين الافراد بقدر تعددية التوزيع وعدم وقوعه فى وحدة واحدة بعينها .. فالاداة غير الحساسة وغير الدقيقة يمكن أن تجعل الافراد جميعاً يقعون فى فئة معيارية واحدة، وهذا الأمر يعد مغايرا ً ومخالفاً للطبيعة الكمية لخصائص الافراد من حيث اختلافا وتباين درجاتها، ويمكن الاستدلال على المفهوم الاجرائى لتلك الفكرة فيما اصطلح على تسميته بالتوزيع الاعتدالى النموذجى حيث يميل غالبية الافراد للتمركز فى وسيطة المتصل المعنى بالخاصية المقاسة، ثم يبدأ التناقض التدريجى لعلمية التوزيع حتى نجد الأقلية وقد تمركزت فى طرفى المتصل، ولاينبغى النظر إلى هذا التصور التوزيعى (اقليه - غلبية - أقلية) على انه تصوراً جامداً ، بل يتوقف هذا التصور على طبيعة الخاصية المقاسة، فلا نتوقع مثلاً اذا سألنا مجموعة كبيرة من الافراد عن اتجاهاتهم نحو العدو الذى يريد

إحتلال ارضهم واغتصاب حقوقهم، أن يكون التوزيع بنفس الطريقة السابقة (الموافقه الشديدة – التوسطيه الرفض الشديد) ، حينئذ قد نجد التوزيعات الالتوائية غير المعتدله، وهى أحد اشكال التوزيعات للفروق أيضاً... كذلك فان التوزيع الاعتدالى بما يتضمنه من فئات ثلاثة يمكن من خلال كل فئة عمل توزيع اعتدالى فرعى مثلما نجد التوزيعات الخاصة بالتخلف العقلى من حيث تقسيمها إلى درجات فرعية ، فالأهولُ غير المأفون غير المورون على الرغم من وقوع الانواع الثلاثة داخل فئة تصنيفيه واحدة... نخلص مما سبق أن فكرة توزيع درجات الافراد على المتصلات الخاصة بالخصائص المقاسة، قد تزود الباحث بالملامح الثابتة نسبياً لمركزية الفرد بالنسبة لمعايير لها صفه العموم (الجماعة المعيارية المرجعية) تلك التى يتم إستيفاؤها من خلال مجموعة من الافراد يتم من خلالهم اعداد الادوات وتصميمها (عينة التقنين) ... بحيث يتم مقارنة أداء كل فرد تتشابه خصائصه فيما بعد مع اداء ومعايير تلك العينة.

ولعل ذلك يفسر مبررات اختلاف المعايير والوحدات والمتصلات الخاصة بكل أداة ، وذلك وفقاً لإختلاف الخصائص المقاسة من جانب، واختلاف خصائص الافراد المعنيين بالقياس من جانب آخر.

القضية الثالثة : (مبررات إختيار الادوات)

إن اختيار الباحث لاداة ما لقياس خاصية ما إنما يتوقف على العديد من العوامل المتداخلة ، والتى ينبغى توضيحها والاستقرار عليها قبل البدء

الإجرائى فى فعاليات التصميم أو التطبيق للاداة المعنية ، يأتى فى مقدمه تلك العوامل الطبيعية النوعية للخاصية المقاسة، فلابد ان يتساءل الباحث عن الخاصية المراد قياسها من حيث :

أ - التعريف الدقيق المميز لها.

ب - وطبيعة الاداءات والاعراض والتعبيرات الداله عليها وفقاً للتعريف المطروح لها.

جـ - وكذلك مدى ارتباطها بغيرها من الخصائص التى قد تكون قريبة منها (الارتباط).

د - وكذلك طبيعة الاطار والبناء النظرى الذى يفسر مشروعية قياسها ومن ثم تفسيرها وتحليلها فيما بعد .

هـ - وكذلك الابعاد الفرعية التى تشكل فى مجموعها العام أبعاد تلك الخاصية.

فمن المتعارف عليها فى مجال علم النفس أن الخاصية الواحدة قد يتم التعبير عنها بالعديد من الوسائل التعبيرية المختلفة والأداءات المتعددة والتفعيلات المتباينة.. بحيث تشكل هذه الوسائل التعبيرية والايمائية والتفعلية فى النهاية أبعاد تلك الخاصية المستهدفة بالقياس، ودون الالمام بهذه المستويات الاجرائية لانستطيع فى المقابل التعرف على الخاصية المقاسة بشكلها التجريدى .. فنحن لانقيس الاكتئاب أو العصاب فى حد ذاته بشكل مباشر وانما نقيس الاداءات والمظاهر والاعراض التى من شأنها أن تعكس هذا المفهوم أو ذاك بشكل غير مباشر، من هنا تأتى أهمية الاحاطة النظرية بكل أبعاد التفعيلات المرتبطة بالخصائص المراد قياسها .. فمن الصعب مثلاً قياس الذكاء لدى الفرد دون رؤية واضحة للابعاد التى تشكل فى مجموعها العام ذلك الذكاء والمظاهر الاجرائية التى يتم من خلالها التعرف على تلك الابعاد.

فإذا أخذنا بعين الاعتبار - كما اسلفنا - أن الخاصية الواحدة قد يتم تناولها قياسياً وتفسيرياً من خلال اكثر من منظور واطار نظرى، واذا اخذنا ايضاً فى الاعتبار ان الخاصية الواحدة داخل الاطار النظرى الواحد قد تتعدد اشكال الاداءات الخاصة بالتعبير عنها (لفظية، انفعالية ، سلوكية ، ايمائية ، تعبيرية) .. واذا أخذنا فى الاعتبار ايضاً ان كل مستوى من هذه الاشكال الادائية قد يرتبط بدوره بخصائص نوعية للافراد المعنيين بالقياس وفقاً للفئات التصنيفية المتعدده، بات من الواضح أذن ضرورة قيام الباحث بصياغة دقيقة اجرائية للخاصية المقاسة، وكذلك التحديد الدقيق للأبعاد التى تشكل فى اطارها العام تلك الخاصية، ثم أخيراً الخصائص المميزة للافراد المعنين بالقيام، ويمكن القياس بتلك الخطوه عن طريق الاعتماد على الأطر النظرية فى مجال التخصص، وكذلك نتائج البحوث والدراسات السابقة ، والملاحظات الطبيعية والمعملية.

لذا قبل البدء فى عملية الاختيار أو التصميم لاداة معينة ينبغى التأكد من التعريف الاجرائى الدقيق للخاصية، وكذلك الابعاد الفرعية المكونه لها، ثم شكل الاداءات الخاصة بكل بعد من ابعادها، ثم الخصائص المميزة للافراد المعنين بالقياس، .. ولاينبغى حينئذ ان نسحب النتائج الرقمية للاداة المستخدمة خارج حدود المستويات الاربعة السابقة على خاصية أخرى حتى لو كانت تلك الخاصية الأخرى المقاسة تتطابق من حيث المصطلح الأسمى مع الخاصية الأولى ولكنها قد تختلف فى التعريف والابعاد والاداءات والافراد، فوجود أداتين تحملان مسمى واحد لخاصية معينة لايتيح لنا الحق فى استخدامها بطريقة واحدة بشكل مطلق بعيداً عن المحددات التى سبق عرضها، نخلص مما سبق ان

استخدام اداة القياس مرهوناً بالأطار الدقيق للخاصية المراد قياسها وبمن تُنطبق عليهم الاداه...

القضية الرابعة (الفئات التصنيفية للأدوات)

نظراً لتعددية المظاهر السلوكية والانفعالية والحركية واللفظية المصاحبة للخاصية الواحدة، ونظراً كذلك للتعددية الخاصة بالابعاد الفرعية التى قد تشكل بدورها الخاصية الواحدة، ونظراً كذلك لإختلاف الأطر النظرية التى تفسر الخاصية الواحدة، فلنا أن نتوقع وفقاً لذلك تعددية مماثلة فى شكل وطبيعة وتطبيق وتفسير الأدوات القياسية المستخدمة فى قياس تلك الخاصية الواحدة فى ضوءالابعاد الثلاثة السابقة (المظاهر / الابعاد/ النظرية) ... الأمر الذى دفع بالباحثين فى مجال القياس إلى استحداث بعض الفئات التصنيفية التى يمكن من خلالها تجميع الاختبارات المتشابهة فى هدفاً ما ووصفها تباعاً فى هذه الفئة التصنيفية أو تلك، فعلى مستوى الطبيعة النوعية للخصائص المقاسة يمكن تصنيفها إلى اختبارات شخصية واختيارات عقلية واختيارات انفعالية واختيارات نفسية واختيارات مهارية حركية الخ وكل مفرده من هذه المفردات يمكن استحداث فئات تصنيفية أخرى بداخلها ممعنه فى الخصوصية كأن يتم تصنيف الاختيارات الشخصية إلى (وجهة الضبط، قوة الأنا، مفهوم الذات) وداخل هذه الفئات النوعية للاختيارات يمكن القيام باستحداث فئات تصنيفية ممعنه اكثر فى الخصوصية (الذات الجسمية، الذات الاسرية، الذات الاجتماعية)... الخ .. وهناك تصنيفاً أخر يتصل بشكل الاستجابة الصادرة من المبحوث على الأداة المعنية بالقياس مثل الاستجابات اللفظية والسلوكيات الحركية

والايماءات والتعبيرات الانفعالية .. الخ .. وهناك تصنيفاً آخر يتصل باسلوب تطبيق الأدوات، فالاداة فى مجال القياس يمكن تطبيقها بشكل فردى (باحث – مبحوث فقط) وقد يتم تطبيقها بشكل جماعى (باحث – مبحوثين) ... وأختيار أياً من الأسلوبين يتوقف على طبيعة الخاصية المقاسة، وكذلك طبيعة الخصائص المميزة للافراد موضوع التطبيق، وعادة مايلجأ الباحث إلى الاسلوب الفردى فى حال الخصائص التى تتسم بالعمق والحساسية مثل متغيرات العدوان والعنف والجنس والاضطرابات العصابية... الخ .. تلك المتغيرات التى تتطلب من الباحث التسجيل والرصد لبعض الأبعاد التى قد تكون خارج حدود البنود الموضوعة فى الاختيار المعنى بالقياس مثل ملاحظة التعبيرات الانفعالية أو المظاهر السلوكية المصاحبة للاستجابات اللفظية، فضلاً عن التسجيل المباشر لبعض الاستجابات التى تتطلب تحديداً زمنياً معنياً (اختيارات السرعة) خاصة فى مجال إختبارات القدرات العقلية والمهارات .. ولابد من الاشارة هنا الى ان هذا الاسلوب من التطبيق عادة مايتسم بالدقه في عمليات التسجيل والمتابعه لأنه يتيح للباحث وبشكل مباشر تغطية كافة الأبعاد المتصله بالخاصية المقاسه وذلك فى صورة تساؤلات واستفسارات إضافية ، فضلاً عن عدم تحرج المبحوث فى الادلاء برأى ما أمام جماعة ما من الأفراد قد تقف حائلاً دون الاعراب الحقيقى عما يرغب فى التعبير عنه حفاظاً على صورة الذات من التشوية .. وعادة ما يلجأ الباحث الى هذا النوع من التطبيقات مع الاختبارات الاسقاطية الراميه الى البحث عن ديناميات البناء

النفسى سواء من خلال الاستجابات اللفظية او الحركية او الرسم .. الخ
وعلى الجانب الآخر توجد الاختبارات الجماعية التى يتم من خلالها تطبيق الاداه الواحدة على أكثر من فرد فى آن واحد، وعادة ما تكون الخصائص المقاسة بعيدة عن دائرة الحساسية والتعبرات التى قد تثير المبحوث على المستوى الشخصى من قبيل سمات الشخصية والاتجاهات والقيم .. الخ . وعلى الرغم ان هذا الاسلوب الجماعى فى عملية التطبيق يتسم بالاقتصاد فى الجهد والوقت وهما شرطان ضروريان.

الا انه فى المقابل قد تنقصه الدقة - أحيانا - نظراً لافتقاد الباحث صفة المراقبة المباشرة على أداءات المبحوثين الأمر الذى قد يؤدى إلى قصور واضح فى الاجابة على بعض البنود واهمال بعضها الآخر ومن ثم التأثير على الناتج الكمى النهائى للاداة، ورغم كل ذلك فإن هذا الاسلوب الجماعى لاغنى عنه خاصة فى ظل المتغيرات التى تتسم بصفة الجماعية مثل بحوث الرأى العام والاتجاهات والانتخابات ... الخ .. حيث يصعب فى مثل هذه الحالات الاعتماد على الاسلوب الفردى فى التطبيق، من هنا ينبغى الاشارة إلى ان اعتماد الباحث على أياً من الاسلوبين فى التطبيق انما يعتمد اساساً على الطبيعة النوعية للخاصية المقاسة ومدى حساسيتها وكذلك الخصائص المميزة للافراد موضوع التطبيق، فالاداة التى تطبق بحكم تصميمها جماعياً لايمكن استخدامها من نفس المنظور الجماعى مع حالات الأميين مثلاً والذين يجهلون بدورهم قراءة البنود والاستجابة الكتابية عليها، حينئذ قد يلجأ الباحث إلى تطبيقها فردياً، كذلك الأفراد الذين يعانون من بعض الحالات الخاصة (الضعف العقلى / الاعاقات البدنية .. الخ)

لايجدى معهم الاسلوب الجمعى نظراً لخصائصهم الذاتية المميزة لهم .. من هنا يجب أن تكون هناك مرونة فى اختيار شكل واسلوب التطبيق مما يتناسب وهذه الحالات النوعية .. وبالاضافة إلى الفئات التصنيفية السابقة للادوات (نوعية الخاصية المقاسه / اسلوب التطبيق) يوجد تصنيف آخر للادوات فى مجال القياس النفسى وفقاً لطبيعة الاستجابة المعنية بالقياس فتفعيلات الانسان متعددة ومتنوعه، بداية من الاستجابات اللفظية ومروراً بالايماءات والتعبيرات الانفعالية وانتهاءً بالمحددات السلوكية والادائية، ولاشك أن كل مستوى من هذه المستويات يُعد وسيلة للتعرف على الصفات المميزة للخاصية المقاسة، وليس بالضرورة ان تقتصر الاداه الواحدة على رصد مستوى واحد بعينه من هذه التفعيلات ، بل يمكن الاقتصار على احداها وكذلك الجمع بينها جميعاً أو بعضها، فالباحث الذى يطبق اداة معينة للاكتئاب مثلاً معتمداً فى ذلك على المنطوق اللفظى للمبحوث قد يقوم فى نفس الوقت بملاحظة الايماءات والتعبيرات الوجهية والانفعالية وكذلك الاداءات السلوكية للمبحوث .. ولعل الشكل الذائع الانتشار فى مجال القياس هو الاختبارات الورقية تلك التى تتضمن بنوداً معنية لها إختيارات محددة أو مفتوحة، ويقوم الباحث بالاستجابة عليها اما بشكل منطوق أو مكتوب ... وهنا ينبغى التنويه فى حال الاستجابات اللفظية المنطوقة ان بعض الافراد قد لايجيدون القدرة على التعبير اللفظى المنطوق وفى المقابل يوجد بعض الافراد لايجيدون القدرة على االتعبير اللفظى المكتوب ... لذا لزم الأمر أن يكون الباحث مرناً فى اختيار الاسلوب الذى يتفق وخصائص المعنيين بالتطبيق مالم يكن الهدف والغرض المحدد لعملية التطبيق هو

التعرف على الملامح الخاصة بالطلاقة اللفظية أو الكتابية حينئذ يجب الالتزام بحرفية التطبيق تحقيقاً للاغراض البحثية .. كذلك الحال فى الاختبارات الادائية والحركية التى تستخدم عادة فى قياس القدرة الحركية والمكانية والمهارات المختلفة، بحيث يمكن استخدامها فى مجال التدريب والبرامج الخاصة بتنمية القدرات الانسانية، حيث لايجدى فى مثل هذه الحالات الاعتماد على التفعيلات والاستجابات اللفظية بشقيها المنطوقة والمكتوبة، خلاصة القول أن شكل الاستجابة التى تسعى الأداة للوقوف عليها يرتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة الخاصية المقاسة والهدف من قياسها.

وهناك علاوة على ماسبق تصنيفاً آخر للأدوات وفقاً للأطر النظرية التى تفسر الخاصية المقاسة ... فلقد داب أهل التخصص فى مجال علم النفس على التفرقة بين المظاهر السلوكية للفرد وبين البناء النفسى المتعمق له .. صحيح ان المستوى الأول يعد تفعيلاً للمستوى الثانى ونتيجة له ... وان المستوى الثانى تعد بمثابة مقدمة للمستوى الأول. إلا ان تصميم الأدوات لابد أن يراعى تلك التفرقة على المستوى النظرى، ويبدو ذلك واضحاً فى فئة الادوات التى تنصب على المظاهر الخارجية للسلوك والأدوات الإسقاطية التى تبحث عن البناء النفسى المتعمق للفرد، ولايجب انظر إلى النتائج الكمية للنوع الأول من الاختيارات على مبعده من النتائج الكيفية المنبثقة من النوع الثانى من الاختارات، وانما ينبغى تناولهما معاً بشكل كلى شمولى نظراً لارتباطهما معاً على المستو النظرى .. فالنتائج الكمية الأولى قد تزودنا بالسؤال (ماذا) ... والنتائج الكيفية الثانية قد تزودنا بالسؤال

(لماذا) ... والاقتصار على اجابة واحدة منهما قد لاتزودنا بالأطار العام الذى يستهدفه الباحث من وراء دراسته لخاصية نفسية معينة .. وبالاضافة الى ماسبق يوجد تصنيفاً رابعاً للأدوات يتصل بشكل الاجابة على مفردات الاداة المعنية بالقياس، فهناك أدوات تتضمن أسئلة مفتوحة بحيث تترك الحرية للمبحوث للاجابة عليها كيفما يشاء بشكل أقرب الى التداعى الحر، ثم يتولى الباحث مهمة التفسير الكمى والكيفى معاً لهذه الاستجابات، وقد يلجأ الباحث الى هذا الاسلوب حينما يستهدف الحصول على معلومات جديدة أو الاستفسار عن اشياءمحددة أو محاولة التوصل إلى المستويات المتعمقة من النفس، وهناك ادوات تعتمد على التحديد الدقيق للاختيارات، بحيث يصبح امام الباحث اختيارات محددة لاسبيل أمامه سوى المفاضلة بينها واختيار واحدة منها مثل (نعم / لا) (نعم / لا / محايد) (اوافق / لا اوافق) (اوافق بشدة / وافق، محايد / معترض/ معترض جداً) .. أو قد يضع الباحث مدرجاً يتسم بالشدة ويطلب من المبحوث اختيار الدرجة التى تتفق وشكل استجابته أو قد يضع الباحث بعض البنود ويطلب من المبحوث ترتيبها وفقاً للاهمية النسبية التى يراها المبحوث من عملية الترتيب ، أو قد يضع الباحث بعض العبارات ويطلب من المبحوث إستكمالها ، كل هذه الاشكال المتنوعة والمتعددة لاسلوب الاختيار قد يتم تحديدها فى الأداة المعنية وفقاً للهدف من عملية القياس وكذلك وفقاً للطبيعة النوعية للخاصية المقاسة .. وبالأضافة إلى ماسبق يوجد تصنيفاً خامساً للادوات يتصل بالهدف من الأداة المستخدمة، فبعض الأدوات يتم اعدادها وتصيمها لظروف

ممعنه فى الخصوصية سواء من حيث الخصائص المقاسة او الافراد موضوع القياس، بحيث ان هذه الأداة تظل قاصرة فقط على تلك الظروف النوعية ولاتتعداها إلى غيرها .. مثلما يلجأ الباحث لدراسة بعض الخصائص المهارية لبعض العمال الذين يعملون فى مهن معينة للاجابة على بعض الفروض العلمية والبحثية، حينئذ يصبح استخدام تلك الاداة خارج نطاق الظروف المرتبطة بها أمراً فى غاية الصعوبة، مالم يقم الباحثون الأخرون بمهمة التعديل والتغير واعادة الاجراءات السيكومترية فى ظل المواقف النوعية الجديدة، على حين انْ هناك أدوات يتم إعدادها وتصميمها للاستخدام بصفة عامة بغض النظر عن الظروف النوعية المحيطة بالفرد، وعادة ما يكون تقنيها واعدادها متضمناً صفه العمومية مثل اختيارات الذكاء (بينيه / وكسلر)(MMPI) (مفهوم الذات)..

نخلص من كل ما سبق أن وضع تصنيفات وفئات للأدوات المعنية لايعنى بحال انها تصنيفات جامدة، بل العكس هو الصحيح بحيث ان الاداه الواحدة يمكن ان تندرج بدورها تحت اكثر من تصنيف ، وانما الغرض الرئيسى من تصنيف الأدوات ووضعها فى فئات هو سهولة التعامل معها إجرائياً فضلاً عن المساهمة فى تفسير نتائجها فى ضوءالاعتبارات النظرية التى تحكم الأطار العام لهذا التصنيف أو ذاك..

القضية الخامسة :(صدق الادوات)

دائماً مايثار فى مجال القياس النفسى قضية مدى الثقة والاطئمنان فى النتائج الكمية المستخرجه من الأدوات المختلفة، وهل هذه النتائج تعبر بالفعل عن الخاصية المقاسة سواءمن حيث نوعها ودرجة شدتها واتجاهها

ام لا ؟ وعادة ما يتم التعبير عن تلك القضية من خلال ما اصطلح على تسميته « بالصدق» والذى يعنى ببساطة أن الأداة المستخدمة تقيس الخاصية المستهدفة وليس غيرها، خاصة إذا أخذنا فى الأعتبار أن الخصائص الانسانية لاتوجد على حالة إنفراد، وانما يحكمها التداخل والتشابك بحكم التأثر والتأثير المتبادل، ومن ثم تُملى الضرورة التأكد من أن الخاصية المقاسة لها قدر نسبى من التخصيص والتمايز حتى نطمئن فى النهاية أن الدرجة المستخلصة تعبر عنها بشكل موضوعى، ولقد ساهم التطور الهائل فى مجال الاحصاء على سهولة التعامل مع تلك القضية وذلك بالبحث عن أوجه الارتباط أو الانفصال ومن ثم تحييد الخصائص وبالتالى قياسها (التحليلات العاملية) وهناك العديد من الآليات التى يمكن من خلالها الاطمئنان على ان الاداه المعنية تقيس الخاصية المعنية بالقياس يتصدرها الشكل العام لبنود الاداه «الصدق السطحى» .. فإذا كان المثل الشعبى الدارج «الجواب بيبان من عنوانه» يشير الى ان شكل الخطاب قد يعكس احياناً مضمونه فالصدق السطحى لايختلف كثيراً عن هذا المثال، فالنظرة الأولى لبنود الاداه قد تعطينا الانطباع الأول عن محتواه والخاصية المراد قياسها، فإذا وجدنا معظم او كل بنود الاداه عبارة عن مسائل حسابية وارقام عددية فالانطباع الأول أن هذا الاختبار مصمم لقياس القدرة الحسابية أو العددية أو الذكاء الرقمى أو الذاكرة الرقمية أو التركيز العددى والحسابى ... الخ. ولايمكن بحال أن يصلنا هذا الانطباع بان الاداه مصممه لقياس الاكتئاب أو الانبساط أو مفهوم الذات أو الاستقلالية او قوة الأنا .. الخ..

فالشكل العام لبنود الاداه ومحتواها حينئذ قد يشير - فى بعض المستويات - إلى طبيعة الخاصية المستهدفة بالقياس . ولكن لابد من الاشارة فى هذا الصدد أن المظهر العام للاختيار لايعكس فى الغالب الطبيعة النوعية الدقيقة للخاصية المقاسة خاصة فى ظل اعتبارات مثل خصائص الافراد المعنيين بالقياس، فالاداه الصادقة سطحياً للاطفال، قد لاتكون كذلك بالنسبة للراشدين .. والاداه التى قد تكون صادقة سطحياً للمراهقين قد لاتكون كذلك بالنسبة للمتقدمين فى السن.. من هنا فالصدق السطحى لايعد صدقاً بالمعنى الاصطلاحى للكلمة، بقدر انه وسيلة للتاكد من ان الاداة تقيس ملامح معينة للخاصية المقاسه، فضلاً على التاكد من مدى سهولة العبارات ومسايرتها للافراد موضوع التطبيق، ووضوح التعليمات والاجراءات .. الخ .. وتلافياً لهذا القصور يمكن للباحث أن يلجأ إلى تحليل مضمون الابعاد المتضمنه فى الأداة والتى تعكسها البنود المصاغه، «صدق المضمون».. فمن المؤكد ان لكل خاصية مجموعة من العناصر والمكونات الاساسية والابعاد التى تشكل مجتمعه الاطار العام لها .. بحيث يصعب صياغة البنود الخاصة بها دون الالمام الكافى بكل هذه المستويات السابقه من هنا فالصدق المنطقى يتطلب من الباحث القيام بتحليل المجال السلوكى المراد قياسه للوقوف على عناصره ومكوناته ومن ثم صياغتها فى صورة بنود وعبارات، وبهذه الطريقة يمكن التاكد أن الاداة المعنية تقيس الخاصية المعنية بالقياس بدقة وموضوعية، ولابد من الاشارة فى هذا الصدد أن البنود المصاغة عادة مايتم صياغتها فى صورة مواقف سلوكية تفعيلية الأمر الذى يتطلب من الباحث دقة تحديد البعد الفرعى المراد قياسه واشكال

التعبيرات السلوكية المرتبطة به .. حتى يحدث نوعاً من التجانس بين الخاصية فى عموميتها والأبعاد الفرعية المكونة لها ثم البنود المصاغة الدالة على كل بعد من هذه الأبعاد، وهذا النوع من الصدق قد يتباين باختلاف نوعية الخاصية المقاسة، فالاختبارات التى تقيس القدرات انما تتعامل بشكل مباشر مع الخاصية أقاسه على حين أن إختيارات الشخصية تتعامل مع الخصائص بشكل غير مباشر ، ومن ثم يصبح من السهل الاعتماد على صدق المحتوى مع النوع الأول على حين قد نجد صعوبة فى الاعتماد عليه مع النوع الثانى من الاختبارات، نظراً لان مكوناتها لاتتشابه بالضرورة مع القطاع السلوكى المستهدف بالقياس، وعلى الجانب الآخر يوجد نوعاً من الصدق يعتمد فى أساسه على فكرة التنبؤ تلك الفكرة التى تعد أحد اهداف العلم بعامة، فالنتائج الكمية للاداة المعنية تصبح فيما بعد عرضة للتأكد من صحتها بناءعلى السلوكيات والتفعيلات الاجرائية للفرد، فإذا تطابقت تلك النتائج مع الملاحظات التى يتم رصدها عن الفرد فى ظروف ومواقف تفاعليه عديدة، حينئذ يمكن أن نقول ان الصدق التنبؤى للاداة مرتفع، ويمكن توضيح ذلك النوع من الصدق فى المثال التوضحى التالى.. قام أحد الباحثين بتطبيق اداه لقياس بعض سمات الشخصية من قبيل المرونة وعدم التصلب والطلاقة والتفاعل الاجتماعى على مجموعة من الأفراد بغية إختيار أحدهم لشغل وظيفة مندوب مبيعات.. وبعد فترة من عملية الاختيار والتوظيف أثبت الواقع فشل هذا الفرد فى اداء المهام الوظيفية الموكله اليه، حينئذ يمكن القول بان الصدق التنبؤى للاداه كان ضعيفاً بدليل فشل الفرد المعنى فى أداء المهام الوظيفية المرتبطة بالخصائص المستخلصة من الأداه،

وهذا النوع من الصدق يمكن الاعتماد عليه في الأدوات التي تقيس القدرات العقلية والمهارات والتحصيل الاكاديمي والتوافق .. الخ . وينبغى التنويه هنا إلى أن عدم التطابق بين مؤشرات السلوك الفعلي ونتائج الادوات ليست بالضرورة وفى جميع الحالات ترجع الى انخفاض الصدق التنبؤى للاداه بقدر ارتباطها فى بعض المستويات بظروف وأبعاد قد تخرج كلية عن نطاق الخاصية المقاسة، فقد يكون فشل الموظف (مندوب المبيعات) فى المثال السابق راجعاً إلى ضعف الحوافز المادية أو تسلط الرؤوساء أو التنافس غير الشريف مع الزملاء أو واجبات وظيفية عديدة تخرج عن نطاق الواجبات الوظيفية المحددة . الخ .. من هنا قبل الاقدام على هذا النوع من الصدق التأكد من أن الفشل أو النجاح فى اداء الخاصية المقاسة وحدها هو السبب فى حدوث الاتفاق أو الاختلاف .. بالاضافة إلى الصدق السطحى وصدق المضمون يوجد نوع آخر من انواع الصدق يطلق عليه الصدق التلازمى وهو لايختلف كثيراً عن الصدق التنبؤى وان كان مكمن الاختلاف بينهما أن الأول يترك فترة زمنية وسيطة قد تكون طويلة نسبياً للتأكد من مدى صدق النتائج الرقمية فى ضوء محكات السلوك الفعلي، اما الصدق التلازمى فيقوم فى نفس الوقت بالربط بين النتائج الرقمية ومؤشرات السلوك الفعلية مثل المقارنة بين نتائج أحد الطلاب على اختيار تحصيلى لمادة الرياضيات، ودرجاته الفعلية التى حصل عليها من الاختيارات الاكاديمية السابقة، للوقوف على مدى الارتباط بينهما .. أو قيام الباحث بتطبيق الاداه الواحدة على مجموعتين متضادتين من الأفراد على الخاصية المستهدفة بالقياس مع تثبيت وتوحيد بقية المتغيرات قدر الامكان، ونظراً لاختلاف وتضاد بل

وتطرف المجموعتين على متصل تلك الخاصية، فلنا ان نتوقع فى المقابل اختلاف درجاتهم بشكل دال إحصائياً فى حال تطبيق الأداه عليهم، وفى حال انتفاء تلك الفروق الدالة، نصبح حينئذ أمام اداة غير قادرة على التفرقة بين مجموعتين لايجمعهما فى الأصل سوى الاختلاف، فالأداه المخصصة لقياس الاكتئاب اذا ما طبقناها على مجموعتين من إحداها من الافراد المرضى بالاكتئاب (سبق تشخيصهم نفسياً وسيكاترياً بالاكتئاب) والأخرى مجموعة من الافراد العاديين الذين لم يسبق لهم التردد على الخدمة النفسية، فلنا ان نتوقع حينئذ انطلاقاً من فكرة الصدق التلازمى بعامة وصدق المجموعات المتضادة بخاصة، وجود فروق دالة إحصائياً على نتائج الاداه المعنية ... وفى حال حدوث العكس فالاداه تصبح حينئذ غير صادقة .. لأن الأصل فى الادوات على اختلاف اهدافها هو الوصول إلى التوزيعات الفارقة وليس الانماط الثابتة بحكم الفروق التى تميز الأفراد والجماعات ... واستطراداً لهذا النوع من الصدق التلازمى يمكن للباحث المقارنة بين درجات الفرد المعنى بالقياس ومجموعة من التقديرات التى يسجلها مجموعة من المحكمين القريبين من الفرد وتربطهم به صلة أو معرفة وثيقة نسبياً وذلك للوقوف على أوجه الاتفاق أو الاختلاف ومن ثم الحكم على مدى صدق الاداه المستخدمة، وينبغى الاشارة هنا إلى ضرورة توفر أكثر من محكم وذلك تجنباً للتقديرات الممعنة فى الذاتيه، وبالتالى الخروج بمتوسطات التحكيم ومقارنتها بدرجات الاختيار .. وعملية التقدير هذه ينبغى أن تكون مسايرة فى مضمونها لمضمون العبارات والابعاد التى تشكل فى مجموعها العام اطار الخاصية المقاسة، فضلاً على ضرورة ان يكون التحكيم رقمياً حتى

تسهل عملية الحصر والتسيجل والرصد والمعالجات الاصحائية فيما بعد.،

وعلاوة على ماسبق يوجد نوعاً آخر من الصدق التلازمى يتجلى فى قيام الباحث بتطبيق الاداه المعنية بقياس الخاصية المطلوبة مع اداة آخرى تقيس نفس الخاصية تم التأكد مسابقاً من ثباتها وصدقها من خلال البحوث والدراسات السابقة، ومن ثم التوصل إلى مدى الارتباط بين نتائجهما الكمية

فإذا كانت معاملات الارتباط مرتفعة فهذا يعنى فى أحد المستويات ان الاداه الأول تقيس نفس خصائص الاداه الثانية الثابتة والصادقة معاً، وبالتالى الأطمئنان إلى صدق الاداه الأولى.. وينبغى الاشارة هنا إلى ان اتفاق اداتين فى المسمى الخاص بالخاصية المقاسه لايعطى للباحث الحق فى استخدامهما معاً بغرض التعرف على ملامح الصدق التلازمى، وانما لابد أن يأخذ فى الاعتبار التقارب النسبى فى خصائص عينة التقنين فى الحالتين .. وبالاضافة كذلك إلى ماسبق يمكن للباحث انه يلجأ إلى الاجراءات التجريبية والامبريقية للتأكد من مدى قدرة الاداه المعنية على الوقوف بموضوعية على مدى التغير الناتج فى الخاصة المقاسة نتيجة تدخل بعض العوامل والمتغيرات الوسيطة التى من شأنها أن تؤثر على تلك الخاصية، فاذا طبقنا أختباراً لقياس المهارة اللغوية عند أحد الأفراد، ثم قمنا باخضاع ذلك الفرد لبعض البرامج التدريبية الخاصة باللغة فلفا أن نتوقع فى حال تطبيق نفس الاداه مرة أخرى حدوث نوعاً من التغيير فى الاتجاه الايجابى نظراً لتدخل العوامل الوسيطة (البرنامج التدريبى) ... وفى حال حدوث ما يغاير ذلك فلنا حينئذ أن نشكك فى صدق التكوين الفرضى للاداه وعدم قدرتها على رصد التغيرات المصاحبة للخاصية بفعل عوامل

التأثير المختلفة عليها .. وعلاوة على ماسبق يمكن للباحث الاعتماد على التحليلات الاحصائية خاصة فيما يتصل بمعاملات الارتباط بين درجات الاختيار المعنى بالقياس وعدة اختيارات أخرى تقيس نفس الخاصية أو قريبة منها، وعن طريق التحليلات العاملية (المصفوفات) يمكن الوقوف على العامل المشترك الذى يربط بين الخصائص المتعددة ومن ثم التاكد من قياسه من خلال الاداه المعنية بالقياس بدقة وموضوعية.

القضية السادسة : التفسير الكيفى للدرجات الكمية.

دائماً ماتثار فى مجال القياس قضية ثبات أو عدم ثبات الشئ موضوع القياس، لان معيار الثبات هنا سوف تتوقف عليه جميع الطرق الأجرائية لعملية القياس فالفرق بين قياس وزن قطعة من الحديد وقياس خاصية ذكاء فرد ما هو فرق فى التغير والنمو اللذان يميزان الانسان بالمقارنة بقطعة الحديد الثابتة نسبياً.. فإذا قمنا بتثبيت أداه القياس (الميزان) ... وقمنا كذلك بتثبيت وحدات الميزان (الكيلو جرام / الجرام / المليجرام) لخرجنا بتقدير دقيق لكلا الوزنين ... إلى هذه المرحلة لايوجد إختلاف ... ولكن ماذا يحدث اذا أعدنا عملية قياس الوزن بعد فترة عام مع افتراض ثبات الاداة المستخدمة وثبات وحدات القياس المستخدمة كذلك ؟ .. هناك عدة توقعات للنتائج المحتمله .. بقاء الوزنين كما هما ... أو زيادة الوزن او انخفاضه عن درجة القياس الأولى ..

ان هذه الاحتمالات الثلاثة السابقة تحمل فى طياتها سمة التغـــــير والتعديل والتبديل ... فخلال العام قد يتعرض الانسان لزيـــــادة الوزن (البدانه) ... وقد يتعرض فى المقابل لانخفاض الـــــوزن

(النحافة) وقد يبقى كما هو دون زيادة أو نقصان، أما قطعة الحديد فقد يتآكل بعض منها نتيجة عوامل التعرية مما يسبب نقصانها .. وقد يعتريها بعض الشوائب والترسبات مما يؤدى تباعاً إلى زيادة الوزن ولو بدرجات طفيفة وقد تبقى كما هى اذنَ نَحن هنا أمام عمليتين مختلفتين الأولى مجرد تقدير لكم الخاصية فى صورة درجة محددة والثانية البحث عن تفسير وتعليل لاختلاف تلك الدرجة والقصور والشك فى مدى قدرة الادوات على قياس الكم سيترتب عليها تباعاً الشك فى عملية التفسير فى الحالة الثانية والعكس يبدو صحيحاً تماماً.. أما عن العملية الأولى والخاصة بتقدير مدى دقة وحساسية الأدوات ووحداتها فى قياس الخاصية المقاسة فيقع تحت ما اصطلح على تسميته باعداد وتصميم وتقنين الأدوات ... اما عن العملية الثانية والخاصة بتفسير ذلك الكم فيقع تحت ما اصطلح على تسميته بالنظريات المفسره لتغير الخصائص الطبيعية أو الانسانية... فالقائم بالقياس قد تقف كل مهمته فى اعطاء تسجيل دقيق لوزن الخاصية المقاسة كان يقول ان الفرق بين وزنى الفرد الواحد خلال عام واحد زيادة او انخفاض قدرها ٢٥ كيلو جرام أما عن مبررات وأسباب تلك الزيادة أو النقصان فتقع بدورها فى تخصصات أخرى من قبيل علم الفسيولوجيا والبيولوجيا والتغذية والاضطرابات السيكوسوماتيه وطبيعة الضغوط اليومية .. الخ ... فالمنحنى الأول يسعى إلى مجرد تكميم الخاصية المقاسه والمنحنى الثانى يتولى تفسير ذلك الكم فى ضوء النظريات النفسية المفسرة . فالمنحنى الأول يحاول الاجابة على السؤال «ماذا» والمنحنى الثانى يحاول الاجابة على السؤال « لماذا».. ونظراً لان المقدمات عادة لاتنفصل البته عن

نتائجها، فإن إختلال الدقة فى المنظور الوصفى والقياسى الأول كما أسلفنا سيترتب عليه تباعاً إختلال المنظور التفسيرى القائم على الأول .. وعلم النفس الفارق لابد أن يعتمد على المنظورين معاً بشكل تكاملى وتفاعلى فى آن واحد، فليس من المنطق أن تطالعنا نتائج الادوات القياسية بوجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والأناث على متغير العدوانية، ولانجد تفسيراً نفسياً أو اجتماعياً أو حتى بيولوجياً لمثل تلك الفروق ... والشئ المثير للدهشة فى هذا السياق هو ذلك الاقبال المبالغ فيه - أحياناً - إلى الاتجاه الوصفى الرقمى فى دراسة الخصائص الانسانية مع قدر قليل يصل إلى حد التهميش فى الاتجاه التفسيرى لحدوث تلك الفروق على هذا النحو أو ذاك ... مع ان العلم يبدأ فى اللحظة التى يستشكل فيها الباحث حدوث الظاهرة أو الخاصية المراد دراستها .. لذا وجب التأكيد على ضرورة دراسة علم النفس الفارقى من خلال الاتجاه الوصفى أو التفسيرى معاً.. ولاتصبح القضية مجرد أدوات وتصميم وتقنين وقياس فقط.

القضية السابعة (الطبعية النوعية للخاصية وشكل الاداة)

هل الهدف من عملية القياس يؤثر إجرائياً على خطوات عملية القياس بما فيها إختيار الأدوات وتحديد وحدات القياس ومن ثم استخلاص المعايير الخاصة بعملية القياس ؟ .. الاجابة قطعاً بالايجاب، فتقدير وزن قطعة صغيرة من الذهب سيختلف بالقطع عن تقدير وزن قطعة كبيرة من الحديد، ففى الحالة الأولى لابد من اختيار أداه تتسم بالحساسية الشديدة فى عملية التقدير (الجرام/ المليجرام) مثل الميزان الحساس، على حين فى الحالة الثانية سوف نلجأ إلى اداة أخرى لتقدير الوزن لاتتعامل إلا مع الاوزان

الكبيرة والثقيلة ويصبح تبديل الأدوات هنا أمراً منافياً بل مغايراً لطبيعة الخصائص المقاسة مع ان كليهما يقع فى دائرة تقدير الوزن بوحداته المعروفة والأمر لايختلف فى اعتقادنا . فى مجال تقدير وقياس الخصائص الانسانية فشكل الظاهرة وطبيعتها ودرجة شدتها هو الذى يحدد الباحث ويدفعه لإختيار شكل وطبيعة الأداة المزمع استخدامها فى قياس مايسعى لقياسه ... فمن الصعب مثلاً استخدام أداه صممت لقياس الصراعات والديناميات النفسية فى قياس الخصائص السلوكية الظاهرة، والعكس يبدو صحيحاً تماماً، فالمقابلات قد تجدى فى دراسة على بعض الخصائص، فى حين تصبح الملاحظة الخارجية عاجزة عن الوصول إلى ذلك المستوى الذى يمكن تحقيقه عن طريق المقابلات .. والأدوات السيكولوجية الممعنه فى الدقة والموضوعية المعيارية قد تكون ناجحه فى رصد بعض الخصائص النوعية فى حين قد لاتجدى فى رصد خصائص انسانية أخرى تبتعد فى طبيعتها عن الخصائص المميزة للظاهرة المقاسه ... ويصبح الأمر فى النهاية وجود شبه اتفاق بين كافة الباحثين سواء فى العلوم الطبيعية أو الانسانية على أن شكل الاداه وطبيعتها لابد أن يتناسب مع شكل وطبيعة الخاصية المقاسة .. ولو حدث عكس ذلك لخرجنا بنتائج أبعد مايكون عن الصدق .. والدليل على ذلك علينا أن نتخيل معاً طبيب يستخدم الاداه الخاصة بتقدير نسبة السكر فى الدم واستخدام نفس الاداة لتقدير سرعة الترسيب فى الدم، فالمتوقع فى هذه الحالة عدم الوصول إلى تقديرات البته، نظراً لإختلاف طبيعة الأداة عن الخاصية المتسهدفة بالقياس من خلال تلك الاداه نفسها .. والأمر لايختلف كثيراً فى مجال العلوم الانسانية فالاداة المستخدمة لقياس الذكاء الاجتماعى

قد لاتجدى فى قياس الذكاء الرقمى أو العددى او الحسابى مع أن كلا الخاصتين من الذكاء تندرج تحت الفئة التصنيفية العامة وهى (الذكاء) .. ولعل هذا مادفع بالمتخصصين فى مجال القياس إلى ضرورة التنويه قبل استخدام الأدوات المختلفة فى التأكد من مدى مطابقة شكل وطبيعة الاداه مع شكل وطبيعة الخاصية المقاسة وكذلك الافراد المطلوب تطبيق الادوات عليهم.. بحيث لانستطيع تطبيق اداة صممت فى مراحل اعدادها (التقنين) على المراهقين ثم استخدامها فيما بعد على أطفال ما قبل المدرسة .. ان هذا الاجراء فى حد ذاته يعد منافياً بل ومغايراً لفلسفة القياس فى مجال الانسانيات بعامة وعلم النفس بخاصة .. نخلص مما سبق وفى إطار الاشكالية السابعة إلى ضرورة توخى الدقة فى إختيار أدوات القياس وفقاً لخصائص الأفراد والخصائص المراد قياسها قبل البدء فى التعرف على الفروق الفردية لديهم.

القصة الثامنة : (الدرجات الكمية للاختبارات والمعايير)

ان التعرف على خصائص الفرد تصبح عديمة المعنى ما لم يوجد معيار يفسر درجة هذه الخصائص .. فماذا يعنى ان نقول ان فلاناً حصل على درجة ١٠٠ فى الاختبار .. ان هذه الدرجة فى حد ذاتها تصبح غفلاً وخالية من المعنى مالم تستند إلى معاير يفسرها ويطرح عليها بعد المعنى، فهذه الدرجـــة قد تعنى الضعف الشديد للطالب اذا كانت الدرجة النهائية للاختيار . من ١٠٠٠ (الف) .. فى حين قد تصبح الدرجة ذاتها علامة من علامات التفوق الشديد إذا كانت الدرجة النهائية للاختيار ١٠٠ (مائة)

فوجود المعيار هو الذى يحدد فى النهاية المعنى الكامن وراء الحصول على درجة معينة .. وهذا الأمر عـادة مانجده فى مجال العـلوم الطبيعيـة وبشكل أقـرب إلى الدقة فالضـــغط الطبيعى للفرد يتراوح مابـــين (١٠ الى) ونسبة السكر الطبيعية فى الدم تتراوح مابين (٨٠ الى ١٨٠) وعدد نبضات القلب الطبيعية للانسان تتراوح مابين (الى) ان هذا التحديد للمعايير هو الذى يجعل الطبيب يشخص فرداً ما بأنه يعانى من ارتفاع شديد أو منخفض فى ضغط الدم ومن ثم اتخاذ الاجراءات العلاجية بما يتناسب وكل درجة على حدة .. والأمر لايختلف فى مجال قياس الخصائص الانسانية، فلابد من وجود معيار يحدد مدى وقوع الفرد المعنى بخصائصه المعنية بالقياس فى دائرة السواء أو اللاسواء مثلما نقول أن نسبة الذكاءالمتوسطة تقع مابين ٩٠ – ١١٠ : وما أقل من ذلك يقع فى فئة الاضطرابات العقلية بدرجاتها المتباينة ايضاً، وما يقع بعد ذلك يقع فى دائرة التفوق بدرجاته المتباينة أيضاً نخلص مما سبق وفى اطار الاشكالية الثامنة إلى ضرورة التأكد من وجود معيار يمكن تفسير الدرجات الخاصة بكل خاصية من خلاله ذلك المعيار الذى يتم استيقاؤه والحصول عليه من خلال رصد الخاصية فى حد ذاتها ومن خلال خصائص الافراد المعنين بعملية القياس .. فإذا كان الأطباء قد توصلوا إلى درجة ضغط الدم العادية من خلال إخضاعهم للعديد من الأفراد الأصحاء والمرضى وتم التوصل فى النهاية الى تقرير هذا المدى الفئوى، فالأمر كذلك لدى الباحثين فى مجال القياس النفس فمن خلال اخضاع الافراد للملاحظات والمقابلات ورصد الشواهد والسلوكيات تم تحديد المعيار الفئوى الذى يقع فيه الافراد ومن ثم

تشخيصهـــم والتعامـــل معهم وفقاً لبعد المعنى الذى يرتبط بكل درجة معيارية ...

القضية التاسعة

أن الباحث فى مجال العلوم الطبيعية فى سعية لقياس وتقدير خصائص الظاهرات المقاسة .. قد يكون أقرب الى الدقة والموضوعية وذلك لاعتبار بسيط للغاية انه يقيس خصائص فيزيقية أبعد ما يكون عن اتجاهاته الايدلوجية ومعتقداته الذاتية ومنظوره الثقافى والحضارى .. الخ .. فكل تلك المحددات لاتتدخل لكى تؤثر فى دقة النتائج المستخلصة على حين يبدو الأمر مختلفاً – بعض الشئ – فى تقدير خصائص الافراد وذلك ببساطة لان الباحث لايستطيع أن يمنع ذاتيته من الدخول فى عملية القياس لانه – بشكل أو بآخر – يدرس نفسه ضمن ما يدرس وتكون النتيجة النهائية من وجهة نظر البعض افتقاد لغة القياس فى مجال الانسانيات إلى الدقة والموضوعية .. وهذا الاتهام دائماً مايوجه إلى المتخصصين فى قياس الخصائص الانسانية على الرغم من توخى الدقة والحذر الشديدين فى عملية التطبيق واعادتها مرة أخرى، وقيام اكثر من باحث بالتطبيق على نفس المفردات، وتطبيق اكثر من اداه واحدة على نفس الخاصية وصولاً إلى الدرجة الارتباطية التى تؤكد صدق الدرجات المستخلصة .. ومع كل هذه الاعتبارات يظل الاتهام بالتقصير وتدخل الذاتية امراً لازال مطروحاً فى مجال القياس الانسانى. .. وهنا ينبغى التنويه إلى قضية سبق طرحها من خلال الاشكالية الأولى وهى ان الاختلاف ليس فى رصد الوقائع وانما الاختلاف عادة ما يطرح نفسه اثناء التصدى بالتفسير والتأويل لهذه الوقائع

.. وهذه المقوله قد نجد صداها بوضوح فى العلوم الطبيعية والانسانية على السواء .. وهى فى حد ذاتهـــا اتجاهاً صحياً يعكس صيرورة وديمونة العلم وليس العكس .. ولنضرب مثالاً توضيحياً فى هذا الصدد قد لايختلف اكثر من طبيب على أن نسبة السكر فى الدم هى (٨٠ :١٢٠) لدى فرد ما .. فهنا إتفاق على دقة النسبة المستخلصة ، ولكن قد يتباين الأطباء - كلاً من منظورة فى الأسباب التى أدت بدورها إلى إرتفاع تلك النسبة، فالبعض قد يرجعها إلى زيادة الاقبال على الأطعمة ذات السكريات العالية، على حين يرجعها الاخر إلى زيادة الضغوط التى يواجهها الفرد فى حياته، على حين قد يفسرها البعض الآخر الى بعض الجينات والمحددات الوراثية ... الخ ان هذه التعددية فى التفسيرات للدرجة الواحدة لنسبة السكر فى الدم لم تمنع فى المقابل .. وهذا الأمر نجده بوضوح كذلك فى مجال القياس الإنسانى ، فالادوات فى حال الاتفاق على دقتها وكفاءتها فى قياس خاصية ما قد تفسح الطريق للعديد من التفسيرات للدرجة الواحدة، فوجود فروق دالة بين الذكور والاناث على مقياس العدوانية لصالح الذكور مثلاً قد يتم تفسيره من المنظور البيولوجى والتشريحى للاعضاء، وقد يفسر كذلك من المنظور الثقافى وأساليب التنشئة الوالدية، وقد يفسر أيضاً فى ضوء المنظور المجتمعى والحضارى.. وكل اتجاه ومنظور تفسيرى مما سبق يأتى بالادلة والمقولات النظرية التى تؤكد صدق تفسيره للدرجة المستخلصة من عملية القياس ... وهذه التعددية لاتعكس قصوراً فى عملية القياس بقدر ما تعكس ثراءً نظرياً للنتائج المترتبة على القياس... فدقه الباحث فى اعدادة للأدوات، وكذلك دقته فى تثبيت وضبط عمليات التطبيق والمعالجات

واستخراج المعايير قد تؤدى فى النهاية إلى الثقة فى النتائج المستخلصة ... ولعل التحقيق الاجرائى لهذه الفكر يتبلور فيما يطلق عليه فى مجال القياس بفكرة « الثبات» وهو ان الاداة إذا ما طبقت على مجموعة من الأفراد ثم اعيد تطبيقها مرة أخرى بنفس الكيفية ونفس الظروف ونفس عمليات التحليل والمعالجة والمعايير، فلنا أن نتوقع حدوث نوعاً من الثبات النسبى فى الخاصية المقاسة .. مالم تتدخل بعض الظروف النوعية ما بين التطبيقين الأمر الذى قد يؤدى إلى إختلاف النتائج، وحينئذ يمكن القول بان العوامل الوسيطة التى تدخلت فى المرة الثانية كانت سبباً فى هذا التغير او ذاك وهذا فى حد ذاته أحد الاهداف الاجرائية التى يسعى الباحث للتأكد منها فى إطار الدراسات البرامجية والتدريبية، حينما يسعى الباحث للتعرف على أثر متغير ما على متغير آخر.. (أثر التدريب على بعض مهارات الاتصال على متغير التفوق أو التأخر الدراسى)... نخلص مما سبق وفى أطار الاشكالية التاسعة إلى ضرورة التأكيد على ان تعددية التفسيرات لايعنى الشك فى قيمة الدرجة الواحدة المستخلصة من عملية القياس، وذلك ببساطة لان الخاصية الواحدة لاتوجد فى حالة إنفراد وانما هى دائماً التفاعل والتداخل مع غيرها من الخصائص الآخرى، الأمر الذى يجعل من أحادية التفسير لها خروجاً عن فكرة التفاعل والتأثر والتأثير المتبادل اللذان يميزان العلم بعامة وليس فقط علم النفس بخاصة .

القضية العاشرة(تحديد الوزن النسبى لمكونات الدرجة المقاسة)

اذا كانت الاشكالية التاسعة تؤكد عدم وجود الخاصية المقاسه بشكل منفرد ومنفصل عما عداها من الخصائص الأخرى وفقاً لفكرتى التفاعل

والتأثر والتأثير المتبادل .. فهذا يعنى من منظور البعض أن الدرجة المستخلصة من قياس خاصية معينة ليست دليلاً على تفرد تلك الخاصية انطلاقاً من فكرة ارتباطها بخصائص أخرى، فالدرجة المحددة للتوافق الاسرى مثلاً قد لاتعكس هذا المحدد فقط وانما يتدخل فى صياغتها على هذا النحو العديد من المؤثرات الأخرى مثل مفهوم ذات الفرد، ودرجة استقلاليته أو اعتماديته، وكذلك محددات تنشئة الاسرية، وطبيعة تفاعلات الفرد مع المحيطين به، وكذلك درجة الضغوط التى قد يتعرض لها الفرد. .. وغير ذلك من العوامل العديدة والمتنوعة والتى قد تتدخل فى التأثير على الدرجة النهائية المستخلصة لتوافق الفرد اسرياً ... بحيث يصبح فى النهاية الدرجة الواحدة لاتخص خاصية واحدة بقدر شمولها للعديد من الخصائص الأخرى التى يصعب فى كثير من الأحيان تحديدها أو حتى تقدير وزن نسبى لها .. وعلى الرغم من اتفاقنا مع وجاهه ذلك الاعتراض، إلا أن الأمر لايختلف فى إعتقادنا عما يحدث فى القياس فى العلوم الطبيعية فقد لايختلف اثنان فى التقدير الدقيق لدرجة حرارة المريض، تلك الدرجة التى قد يتدخل العديد من العوامل لظهورها على هذا النحو مثل الصداع، أو الم العينين، أو اضطراب أحد اعضاء الجسم، فكل هذه العوامل سواء كانت منفصلة أو مجتمعه معاً قد تفرز لنا فى النهايةذلك المستوى المرتفع من درجة الحرارة، وتصبح المهمة اللاحقة لعمليه القياس أذن هى محاولة تحديد الوزن أو الأثر النسبى لكل عامل من هذه العوامل فى إحداث ذلك الارتفاع فى درجة الحرارة، والأمر لايختلف كثيراً فى مجال القياس الانسانى، فالباحث بعد أن يصل الى درجة ما لخاصية ما ، يبدأ اجرائياً مرحلة

التحديد النسبى للعوامل والمتغيرات التى أدت بدورها إلى حدوث هذه الخاصية على هذا النحو أو ذاك، وذلك عن طريق دراسة تأثير كل عامل نوعى من تلك المتغيرات على الخاصية موضوع القياس، ويتم ذلك بواسطة الاجراءات البحثية الرامية إلى ضبط وتثبيت المتغيرات وعزلها تجريبياً، وكذلك عن طريق الاساليب الاحصائية المتقدمة مثل معاملات الانحدار ومعاملات الارتباط والتحليلات العاملية .. الخ .. فلا نتصور على المستوى النظرى وجود خاصية انسانية أم طبيعية توجد فى حالة انفراد بصورة خالصة ، وذلك ببساطة لان الخاصية فى وجودها الراهن انما هى نتيجة لمقدمات عديدة ساهمت فى افرازها وهى فى حد ذاتها تعد بمثابة مقدمات لخصائص أخرى تقوم عليها فى مراحل لاحقه .. وتصبح القضية حينئذ ليس فى مناقشة وجود الخاصية على حالة أنفراد أم متداخله مع متغيرات أخرى ، وانما تصبح القضية هى كيف يستحدث الباحث الاساليب الاجرائية والمنهجية التى تمكنه من فصل وعزل وتثبيت تلك العوامل المتداخله (مرحليا) للتعرف على الأثر النسبى لكلا منها على الخاصية المقاسة .. ويثار فى هذا السياق ايضاً قضية تأثر الخاصية المقاسة فى مجال العلوم الانسانية بالظروف المحيطة بعملية القياس الأمر الذى يترتب عليه تباعاً، الشك فى مصداقيتها، كأن يقال مثلاً أن تطبيق إختباراً للإكتئاب على فرد ما يعانى بالفعل من ظروف موقفية حزينة قد يؤدى إلى إرتفاع درجة الاكتئاب على المقياس المستخدم فى حين ان نفس الفرد قد يحصل على درجات أقل على نفس الأداة فى حال تطبيقها عليه فى ظروف موقفية أخرى اكثر انبساطية وسعادة، بالاضافة الى تغير نتيجة القياس تبعاً لاختلاف الظروف الموقفية

الأخرى من قبيل الظروف الفيزيقية والبيئية والخصائص المميزة للقائمين بالقياس انفسهم من حيث مدى تقبلهم وتفاعلهم مع الافراد موضوع القياس .. الخ .. ويمكن التعقيب على هذا الادعاء بأن لكل فرد خصائصه المميزة له والقاصرة عليه وحدة، والتى تضفى عليه طابعاً خاصاً بغض النظر عن اختلاف الظروف الموقفية المحيطة به أثناء عملية القياس فالشخص الذى ترتفع لديه خاصية الاكتئاب مثلاً قد نلاحظ تلك السمة فيه فى اكثر من موقف تفاعلى اثناء سيره فى الشارع وفى وجوده ضمن زملاؤه، وفى سلوكه داخل إطار أسرته، وفى مشروعاته وطموحاته .. الخ .. الأمر الذى يدفعنا الى القول بأن هذه الخاصية تعد سمه اصيله فى الكيان الشخصى لذلك الفرد وان اختلفت أساليب الإعراب والتعبير عنها باختلاف المواقف التى يتواجد فيها ومايسعى القياس للوقوف عليه هو درجة وجود السمة بغض النظر عن إختلاف الظروف الموقفيه لعملية التطبيق.. فإذا كانت الظروف الموقفية أثرت على درجة الاكتئاب فيمكن حينئذ التاكد من أثر هذه الظروف عن طريق الاعتماد على بطارية إختيارات ومقاييس تدور جميعها حول تلك الخاصية، فضلاً عن تعددية الاساليب والادوات البحثية التى عن طريقها يمكن التاكد من تأصل تلك الخاصية .

ولعل ذلك ما يطلق عليه فى مجال القياس بصدق المحك.. فالفرد الذى ترتفع لديه درجة الاكتئاب على أحد الاختبارات، ويكون سلوكه الفعلى مع المحيطين به متسماً بالانعزالية والنظرة السوداوية. والانغلاق على الذات، انما يعطى للإختيار المستخدم مصداقية القياس والتقدير والتشخيص

لخاصية الاكتئاب هذه .. ، نخلص مما سبق وفى اطار الاشكالية العاشرة إلى أن الخصائص الانسانية المقاسة شأنها شأن الخصائص الطبيعية لاتوجد على حالة انفراد وانما توجد متداخله مع متغيرات أخرى، الأمر الذى يستلزم اجرائياً اثناءالقيام بعملية القياس من تحديدها تحديداً دقيقاً ومحاولة فصلها وعزلها (مؤقتا) ودراسة تأثير كل عامل على حدة فى تأثيره على الخاصية المقاسة، عن طريق اساليب التجريب والقياس المتعددة.

القضية الحادية عشر

هل القياس فى مجال العلوم الانسانية ينصب على الخصائص أم على الاداءات والتفعيلات المرتبطة بهذه الخصائص؟ فالخاصية الواحدة قد تفرز العديد من اشكال الاداءات المختلفة، وفى نفس الوقت قد نجد اكثر من خاصية مختلفة قد تفرز لنا أداءات واحدة.. إن هذه التعددية لابد أن يقابلها على الجانب الآخر ضرورة توفر قدر من التعددية فى الأدوات والاساليب القياسية والتى قد تختلف فيما بينها من حيث الشكل والطبيعة وطريقة التطبيق وأساليب التفسير بحيث يصبح من الصعب استخدام اداه واحدة فقط لقياس خاصية بعينها، وذلك لاختلاف الطبيعة النوعية لتلك الخاصية المعينة، فالاداه التى صممت لقياس الاكتئاب التفاعلى تختلف عن تلك المصممة لقياس الاكتئاب العصابى، تلك الأخيرة التى قد تختلف عنه الاداه المصممة لقياس الاكتئاب الذهانى، ليس هذا فقط بل ان الاختلاف قد يمتد ليشمل كل فئة من الفئات الثلاثة السابقة، فالاختبار المصمم لقياس الاكتئاب التفاعلى داخل نطاق الاسرة قد يختلف بدوره من حيث طبيعة بنوده واهدافه عن الاختبار المصمم لقياس الاكتئاب التفاعلى وسط الاقران أو داخل بيئة

العمل .. الخ .. إن هذا المثال التوضحى يشير بوضوح إلى أن قياس الخصائص الإنسانية ينبغى أن يبتعد عن العموميات فى التعامل مع المفاهيم والمصطلحات النفسية ويقترب اكثر من التحديد النوعى للخاصية المراد قياسها، وبقدر تحقيق هذا الهدف يقترب القياس فى المقابل من درجة الدقة والموضوعية التى تميز عملية القياس بعامة والنفسى منها بخاصة.

القضية الثانية عشرة

أن الانسان هو الكائن الحى الوحيد القادر على الكذب والتحوير واللف والدوران وقلب الحقائق وتزيفها واظهار عكسها تماماً : . وكل هذه الخصائص قد تعد من وجهة نظر البعض احد الجوانب الهامة فى الاقلال من مصداقية عملية القياس خاصة اذا لجأ المبحوث فى استجاباته سواءكانت اللفظية أو السلوكية إلى اظهار مستوى من الاستجابات يغاير المستوى الحقيقى له .. فالمبحوث كثيراً مايظهر إتجاهاً ما يعد مغايراً ومختلفاً عما يحتفظ به إما مجاراة لواقع موقفى معين، أو لرغبة شخصية فى الاخفاء والتمويه .. الأمر الذى يترتب عليه الحصول على درجات سواء كانت منخفضة أو مرتفعة لاتعكس الاتجاه الحقيقى، ونظراً لان مستوى الاختبارات المستخدمة غالباً ما يكون لفظياً بحيث يتعامل مع الاستجابات اللفظية للمبحوث فقط، فان الدرجات المستخلصة غالباً مايعتريها الشك وعدم المصداقية على الرغم من اتخاذ كافة الاحتياطات المنهجية سواء من حيث اعداد الادوات أو ضبط الظروف التجريبية والموقفية لعملية التطبيق أو الالتزام الحرفى بعملية التصحيح والخروج بالنتائج .. خاصة فى مجال الإختبارات الخاصة بالشخصية والانفعالات والمشاعر والاحاسيس، فمن

السهل أن يجيب المبحوث على سؤال «هل ينتابك الاحساس بالضيق عندما تكون وحيداً » بالموافقة الشديدة، مع أن معطيات حياته الموقفية قد تكون مغايرة لتلك الاستجابة اللفظية فكيف يمكن للباحث حينئذ فى مجال القياس التأكد من مصداقية مطابقة الاستجابة اللفظية للمبحوث مع اتجاهاته الحقيقة .. إن الاجابة على هذا السؤال تتضمن اكثر من مستوى إجرائى يتصدرها لجؤ الباحثين فى مجال القياس إلى صياغة اكثر من بند من بنود الاختبار بصياغات مختلفة ولكن باهداف واحدة، ومن ثم يفسر التضارب فى الاجابات عليها بانه تضارباً فى إتجاهات المبحوث تجاه الخاصية موضوع القياس.. ولكن هذا الاجراء السيكومترى قد يكون غير كاف لتحقيق الهدف من كشف الازدواجية خاصة اذا كان المبحوث لدية اتجاهاً مقصوداً فى الاجابة الأمر الذى يدفعه إلى تحقيق أعلى قدر ممكن من التجانس حتى فى ظل عكس الاتجاه الحقيقى له .. اما الاجراء الآخر الذى قد يلجأ اليه الباحث فى مجال القياس هو محاولة التأكد من صدق الاستجابات اللفظية بمقارنتها بمستوى الاستجابات الادائية لنفس الفرد عن طريق الاختبارات الموقفية والسلوكية دون وعى من المبحوث بأنه يقع ضمن خبره قياسيه معينة .. علاوة على هذين الاجرائين فقد يلجأ الباحث إلى إعادة تطبيق الادوات على نفس الفرد بعد فترة زمنية محددة التأكد من صدق استجاباته اللفظية واتساقها مع بعضها البعض .. وينبغى الإشارة فى هذا الصدد انه بالرغم من كثرة الاجراءات التى يتم من خلالها التأكد من مدى صدق المبحوث فى الاجابة على مفردات الاختبارات المختلفة إلى أن نسبة الدقة المبتغاه من وراء هذه الاجراءات لاتصل فى الغالب إلى مستويات

مرتفعة كما هو المتوقع .. ولنضرب مثالاً توضيحياً من واقع الخبرة الميدانية فعندما يسأل الفلاح عن تنظيم الأسرة نجده يقرر بكل ثقة بان تنظيم الأسرة هو الحل الوحيد لكل المشكلات التى يمكن ان تواجهه ولايكتفى المبحوث بتقرير اتجاهه الايجابى فقط، بل قد يمعن فى سرد المبررات الكثيرة التى تدعم صدق اتجاهه اللفظى هذا، وحينما يسأل عن عدد أفراد أسرته نجده وقد تعدى بمراحل حاجز العشرة ابناء .. وعندما يباغته الباحث بالازدواجية بين قوله وفعله، يجد الردود الجاهزة لدى الفلاح بان ماقاله على مفردات الاختبار لايعنى سوى إرضاء الباحث وتأكيداً على أنه لايرغب فى إغضابه أو اغضاب وسائل الاعلام التى لاتفتأ فى الاعلان عن مخاطر عدم تنظيم الاسرة، فنحن أذن هنا أمام اتجاهين أحدهما لفظى وقد يكون ممعناً فى التزيف إما . إرضاءً للباحث أو للوجاهه الاجتماعية أو الخوف من السلطة أو الحفاظ على صورة الذات من التشويه وبين اتجاه ادائى قد يكون أبعد ما يكون عن الاتجاه الأول ولايملك الباحث فى النهاية سوى الامتثال لما يقوله المبحوث بغض النظر عن حقيقته ومن ثم الخروج بارقام وجداول احصائية وبحثية تحمل فى شكلها العام كافة مظاهر الدقة والموضوعية والاجرائية، وهى فى الواقع قد تكون أبعد ما يكون عن تلك المحددات من حيث محتواها الحقيقى .. والشئ المثير للجدل أن هذه النتائج الرقمية المستخلصة قد تعد فى مراحل بحثية لاحقه أولى خطوات تصميم البرامج والتدريبات والارشادات ومن هنا ينطبق عليها القول بأن كل مايبنى على باطل فهو كذلك باطل، الأمر الذى يدعونا تباعاً إلى ضرورة دراسة الخاصية الواحدة بأكثر من أسلوب قياسى، للتأكد النسبى من مدى التجانس فى النتائج وعدم وجود ازدواجية بينها.

الخلاصـــــــة :

يمكن ان نخلص من خلال طرح الاشكاليات السابقة بعدة محددات يمكن أن تلقى الضوء - نسبياً - على فلسفة القياس فى العلوم الانسانية بعامة وعلم النفس بخاصة ومن ثم فهم الابعاد الخاصة بقضيه الفروق بين الافراد والجماعات.

اولاً:

ان الظاهرة النفسية لاتتسم بالثبات المطلق وانما تتصف بالتبدل والتغير المستمرين إما بسبب نضج الكائن الانسانى ونموه او بفعل التغيرات المصاحبة فى الظروف الموقفية والاجتماعية الأمر الذى يترتب عليه منطقياً ضرورة التحول من مناقشة قضية مدى ثبات الخاصية المقاسة إلى قضية أخرى وهى مدى ثبات الاداه المستخدمة فى قياس تلك الخاصية فى قياس التغيرات التى تعتريها فى ضوءالنظريات ألنفسية المفسرة، فالقياس دون أطر نظرية يعتمد عليها وينطلق منها يعد عملية خالية من المعنى ولهذا السبب بعينه لاينبغى للباحث فى مجال القياس ان تقف كل مهمته عند حد التطبيق والخروج بالدرجات فقط، وانما لابد من تلك الدرجات واعطاءها ولعل ذلك يفسر - مؤقتا - بعد المعنى والدلاله الكيفيه ولعل هذا يفسر الاصرار فى مجال القياس إلى عدم إقدام غير المتخصصين فى مجال علم النفس على تطبيق الأدوات النفسية ، علماً بان عملية التطبيق فقط من حيث الالتزام بحرفية التعليمات وحرفية التصحيح يمكن أن تكون اجراءات سهلة وميسورة لغير المتخصصين فى مجال علم النفس ، وانما المشكلة الحقيقية تكمن فى فهم المعانى والدلالات الكيفية للخاصية المقاسة ومن ثم تفسيرها

ضمن البروفيل الاكثر عمومية لشخصية المبحوث وهو مالايتوفر - بالقطع - لدى غير الدارس فى مجال علم النفس.

ثانيا: -

اذا سلمنا بأن الخصائص الانسانية بعامة والنفسية منها بخاصة تتسم بخاصية التداخل والتشابك والتأثر والتأثير المتبادل، كان لزاماً فى المقابل التأكيد على عدم مشروعية الفصل على المستوى النظرى بين نتائج عملية القياس والتى تتم عادة لاكثر من خاصية فى وقت واحد فمفهوم الذات قد يؤثر على الطلاقة اللفظية، تلك الأخيرة التى قد تؤثر على التوافق النفسى والانفعالى والاجتماعى، تلك الأخيرة التى قد تؤثر على الحالة الانفعالية للفرد.. الخ.

فهذا التداخل يدعونا إلى ضرورة عدم الفصل بين نتائج القياسات المختلفة تحت شعار إنها قياسات لخصاص مختلفة ومتباينة ففى كثير من الأحيان يصنف الباحثين فى مجال القياس الاختبارات إلى إختبارات عقلية وأخرى شخصية وثالثة للمهارات ويتم تفسير النتائج فى ضوء الدرجات الفرعية للاختبارات فقط (التفسير الجزئى) متجاهلين فى ذلك أنه من الصعوبة على المستوى النظرى تحقيق. مثل هذا الفصل المتعسف نظراً لوحدة الخصائص وتكاملها وهذه المعضله كثيراً مانجدها لدى الباحثين الذين يعتمدون على اكثرمن أداة لقياس اكثر من خاصية.. وتكون النتيجة جداول شاهقة من الارقام والاحصاءات دون وجود أدنى رابطة تربط بين تلك الشتات المتناثرة من الارقام .. وغالباً ما تكون التفسيرات منفصلة على غرار النتائج المنفصلة أيضاً.

ثالثــــا:

إن تقدم علم القياس مرهوناً إلى حد كبير بتطور علم آخر وهو علم المصطلحات Termnology فمن المؤكد أن ثراء اللغة بما تضيفه من معان كثيره على مصطلح واحد، أو معانى واحدة على اكثر من مصطلح، سوف تصعب فى النهاية من مهمة القياس، فمصطلحات مثل الحزن والهم والاكتئاب والانطواء والعزلة قد تحمل دلالات واحدة لدى العامة الا ان الفروق بينها قد تكون ممعنة فى الدقه لدى أهل التخصص فى مجال اللغة والقياس معاً، الأمر الذى يترتب عليه اجرائياً ضرورة الاتفاق النظرى التام حول تعريف الخاصة قبل الاقدام على قياسها، بل لعلنا لانكون مبالغين إذا قلنا بان الفشل فى عملية التحديد هذه قد يؤثر بالسلب على كافة مراحل عملية القياس بداية من صياغة البنود ومروراً بالوقوف على الشكل العام للاداه وطريقة تطبيقها وانتهاءً بمراحل استخلاص الدرجات وتفسيرها وكافة الخطوات الاجرائية المترتبة على ذلك من عمليات الارشاد والتوجيه والعلاج والتدريب.. الخ .. وقد تصدى الباحثين فى مجال القياس لهذه المعضلة بما اطلقوا عليه «التعريفات الاجرائية للمفاهيم والمصطلحات». ، حيث يقوم الباحث بوضع تعريف ما من عندياته بحيث يكون قابلاً للقياس (معتمداً فى ذلك على التراث البحثى السابق) موضحاً العناصر الفرعية التى ينطوى عليها المفهوم أو الخاصية المراد قياسها، ومن ثم الشروع فى تصميم الاداة وفقاً للاهمية النسبية لكل عنصر من هذه العناصر، وتصبح النتائج فى نهاية الأمر محدودة وبشكل دقيق بهذه العناصر فقط دون غيرها حتى لو كانت

بعض العناصر الآخرى غير المتضمنه فى هذا التعريف لها أهميتها القصوى فى تشكل هذا المفهوم أو ذاك .. فصدق النتائج فى هذه الحالة يكون مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالعناصر المحددة سلفاً وفى ضوءشكل الاداة وطريقة تطبيقها ونوعية المعايير المعتمد عليها فى عملية التفسير .. على الرغم من اتفاقنا التام حول مشروعية ومنهجية مثل هذا الاجراء التمهيدى لعملية القياس «التعريف الاجرائى» إلا أن اساءة استخدام مثل هذا الاجراء يكاد يكون سمه عامة لدى قطاعاً ليس بالقليل من الباحثين وتتجلى تلك الاساءة (النقيصه) عندما يتصدى الباحث لمقارنة ما توصل اليه من نتائج بما توصلت اليه البحوث والدراسات السابقة من نتائج وصولاً إلى أوجه الاتفاق أو الاختلاف بين نتائجه والنتائج السابقة حيث غالباً ما تتم المقارنة وفقاً للمفاهيم العامة بغض النظر عن الإختلافات النوعية داخل هذه المفاهيم، ولنضرب مثالاً توضيحياً داخل هذا السيق، قد يخرج أحد الباحثين بنتيجة مؤداها وجود ثمة فروق دالة إحصائياً بين مجموعتين من الذكور والاناث على خاصية التوافق الاسرى لصالح عينة الاناث مثلاً، وفى نفس الوقت وجود دراسة أخرى سابقة تشير إلى ان هناك ثمة فروق دالة احصائياً بين الذكور. والاناث على خاصية التوافق الانفعالى لصالح عينة الذكور مثلاً، حينئذ قد يلجأ الباحث إلى مقارنة نتائجه بنتائج الدراسة السابقة مقرراً بان نتائجه تضاربت مع نتائج تلك الدراسة السابقه ولم تتفق معها، متجاهلاً ان التوافق المقصود فى دراسته يختلف عن التوافق فى الدراسة السابقة فاحدهما أسرياً والثانى انفعالياً .. ومجرد اشتراكهما معاً

فى مصطلح واحد. لايعطيه الحق فى المرادفة بينهما ومن ثم التفسير وفقاً للاتفاق او الاختلاف فى النتائج . والحقيقة أن هناك اكثر من بعد يجب عدم اغفاله اثناء التصدى لنتائج البحوث المقارنة.

أ - إن الحديث عن الذكوره والانوثه بشكل مطلق دون تحديد المتغيرات الاجرائية المرتبطة بهذه المفاهيم يعد خروجاً عن الدقة فالانثى أو الذكر الذان ينتميان لمرحلة المراهقة قد يختلفان قطعاً عن اللذان ينتميان لمرحلة الرشد أو الكهولة .. ومايتطبق على متغير الفئات العمرية يمكن ان ينسحب وببساطة على كافة المتغيرات الأخرى من قبيل التعليم والمستوى الاجتماعى الاقتصادى والبيئى الخ . الأمر الذى يوضح فى النهاية ضرورة النظر إلى تشابه خصائص العينات فى الدراسات المختلفة قبل الانتقال إلى عقد المقارنات (اتفاقاً ام إختلافاً).

ب - أن أبسط القواعد العقلية لعملية المقارنة يتطلب وجود قدراً من التجانس فى الخاصية موضوع المقارنة، فلاينبغى مثلاً المقارنة بين المعادن والنباتات على اعتبار ان كلاهما من الجمادات، وانطلاقاً من هذا المنطق لايجوز عقد المقارنات بين خاصتين نفسيتين لمجرد انهما يقعان فى فئة تصنيفية واحدة، بغض النظر عن اختلافهما النوعى، فالتوافق الاسرى غير التوافق الانفعالى والأخير غير التوافق الاجتماعى، أو المهنى .. الخ صحيح ان هناك تداخلاً بين تلك المفاهيم وغيرها، الا ان الادوات المستخدمة فى عملية القياس عادة ما تكون

محكومة باعباد وعناصر معينة ممعنه فى الدقة والتجسيد للمفهوم موضوع القياس. .فالباحث الذى يتعامل مع النتائج وفقاً للمفاهيم العامة (التوافق مثلاً) ولا يأخذ فى الحسبان الفروق النوعية داخل المفهوم الواحد، يكون بذلك قد عقد مقارنة بين خاصيتين مختلفتين ووضعهما معاً فى اطار واحد وهما أبعد ما يكون عن هذا التوحيد والتجانس..

جـ - اذا نحينا جانباً قضية التاكد من تجانس خصائص الافراد قبل عقد المقارنات بينهم، ونحينا كذلك قضية التاكد من تجانس المفاهيم التى قامت عليها الادوات المصممة، فسوف نجد بعداً ثالثاً يتجلى فى المنظور الثقافى والحضارى الذى تجرى فيه الدراسات، فكثير من الباحثين يلجأون الى عقد المقارنات بين نتائجهم ونتائج الدراسات الأخرى ساقطين من الاعتبار اثناء المقارنة البعد الثقافى والحضارى للبيئة التى تم فيها اجراء تلك الدراسات والاكتفاء فقط عند حد الاتفاق أو الاختلاف وفقاً للنتائج الرقمية المستخلصة.

نخلص ما سبق إلى أن نجاح الباحث فى عقد المقارنات بين الأفراد على أياً من الخصائص المقاسة، مرهوناً إلى حد كبير بعدة محددات يتصدرها دقة تعريف الخاصية موضوع القياس، وكذلك دقة تصميم الاداة المستخدمة فى عملية القياس، وكذلك التاكد من التجانس فى الخصائص النوعية المميزة للافراد موضوع المقارنة ثم التاكد كذلك من التجانس النسبى للظروف الموقفية والنوعية التى يتم فى ظلها إجراء عملية المقارنة . وسيتم

التركيز على كل جانب من هذه الجوانب على حدة بشكل تفصيلى فى صورة عدة قضايا .

القضية الأولى : تعريف المفاهيم المقاسة .

يتعرض القياس النفسى إلى قياس العديد من المصطلحات مثل الاكتئاب، الذكاء، الابداع، الشخصية، المهارات، الاتجاهات، القيم، الاراء، الذات، التوافق، الانفعالات، السمات، وكل مصطلح من هذه المصطلحات يمكن ان ينقسم بدوره إلى العديد من المصطلحات الفرعية مثل الذكاء العددى، الذكاء الاجتماعى، الذكاءالميكانيكى، الذكاء التصورى.. الخ وكذلك السمات يمكن تقسيمها إلى سمات اصيلة وسمات سطحية، وكذلك الذات يمكن تقسيمها إلى ذات اخلاقية، وذات اسرية، وزات جسمية وزات مهنية، وكذلك التوافق يمكن تقسيمه إلى توافق نفسى وتوافق اجتماعى. وتوافق عام .. الخ ولو تقدمنا خطوة اكثر تفصيلاً لوجدنا داخل كل تعريف تفصيلى للمصطلح عدة تقسيمات فرعية أخرى ممعنة كذلك فى التفصيل...

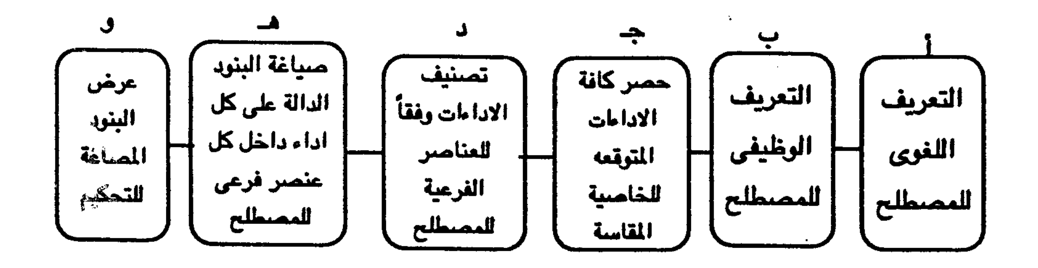
بحيث يصبح أمام الباحث الذى يقدم على مرحلة صياغة المفهوم بشكل اجرائى أن يحدد لنا الاطار العام للمصطلح ، ثم التعريف الدقيق للعناصر الفرعية التى تشكل فى مجملها النهائى ذلك التعريف العام ، ونظراً لان المصطلح فى اللغة يتم التعرف عليه من خلال جملة الاداءات والسلوكيات والتفعيلات الدالة عليه، فيجب حينئذ أن يقترن التعريف بالاداءات الخاصة به، والتى ستصبح فيما بعد بنوداً وعبارات يستجيب لها المبحوث فى شكل اختبار أو مقياس ما، ويمكن للباحث تحقيق مثل هذا

الهدف الأولى عن طريق تحديد المعنى اللغوى للمصطلح كما تعكسه القواميس اللغوية المتخصصه والبحث عن أصوله وتفريعاته ومصادره فكلمة مثل رهاب فى اللغة تعنى الخوف الشديد (رَهَبَ/ يُرْهِبْ/ إرهاب / مَرْهُوب/ مُرهب) فعندما يتم صياغة المصطلح فى الحقل القياسى النفسى فالمقصود بها بوجه عام الخوف الشديد «ترهبون به عدو الله وعدوكم» فالاثر النفسى (للرهبه) من شئ يختلف فى شدته عن (الخوف) من هذا الشئ لذا فالأول يقع فى إطار الخوف الشديد (المرضى) والأخر يقع فى اطار الخوف الطبيعى، فعندما نجد إختباراً لقياس الرهُاب فنحن اذن امام خوف مرضى من أشياء قد لاتستدعى كل ذلك الخوف الشديد إن التأصيل اللغوى للمصطلح المراد قياسه يعد بمثابة الاطار العام الذى سيتحرك من خلاله مصمم المقياس، خاصة ان لكل مصطلح عام - كما اسلفنا - زملة من الاداءات والتفعيلات المرتبطة به ، ثم تأتى مرحلة الانتقال إلى التعريف الوظيفى للمصطلح والذى يتجلى فى توضيح وحصر كافة الاداءات والتفعيلات المرتبطة بالمصطلح المراد قياسه، فعندما نقول «اكتئاب» يتبادر إلى الذهن مباشرة جلوس الفرد وحيداً ومنعزلاً عن الآخرين، عدم المشاركة فى التفاعلات الاجتماعية ، انخفاض الروح المعنوية، تأنيب النفس، تحقير صورة الذات، الاقدام على ايذاء الذات.. الخ . وبعد حصر كل الإحتمالات المتوقعة للتفعيلات المرتبطة بالمصطلح كما تعكسه كتب التراث والدراسات السابقة والمعاجم اللغوية تأتى مهمة أخرى وهى تصنيف تلك التفعيلات والاداءات وفقاً لدرجة وشدة المصطلح فالفرد الذى يتزوى لمدة وجيزة ويعزف

عن مشاركة الآخرين والتفاعل معهم عقب حادث ألم به ثم سرعان ما يعود إلى حالته الطبيعية لايمكن مقارنته بشخص آخر ألم به نفس الحادث واستمرت حالة الاكتئاب ملازمه له لسنوات طويلة وتم ايداعه أحد المصحات العقلية، فنحن هنا إذن امام اداء واحد (العزلة) ... وان كان يحمل اكثر من دلالة مختلفه وفقاً لشدة الاكتئاب (إكتئاب تفاعلى- اكتئاب عصابى - اكتئاب ذهانى) فمهمة الباحث حينئذ تتجلى فى تصنيف الوقائع والتفعيلات وفقاً لنوعيتها وشدتها داخل كل مفهوم فرعى داخل المصطلح العام، ولايضير الباحث شيئاً إذا ما تم إدخال اداء أو تفعيل مشترك داخل التصنيفات المتعدده . ثم تأتى الادوات بوحداتها المتنوعة وشدتها لكن توضح الفرق بين المصطلحات الفرعية مثلما يعرض الباحث على المبحوث عبارة «اميل إلى الابتعاد عن الناس» فالذى يجدد الطبيعة النوعية لايا من مفاهيم الاكتئاب الثلاثة السابقة ليس طبيعه العبارة المصاغة وانما الذى يحددها هو شدة الاستجابه التى يختارها المبحوث (أحيانا - نادراً- دائماً - ابداً).

وبعد أن يتم حصر كل الاداءات المحتملة داخل الفئة العامة للمصطلح وكذلك الاداءات النوعية المميزة لكل تصنيف فرعى، وكذلك الاداءات المشتركة تأتى مرحلة صياغة المفهوم بشكل دقيق قابل للقياس .. بحيث تعكس بنود المقياس تلك الاداءات التى سبق توضيحها وكذلك الأهمية النسبية لكل أداء، ويمكن للباحث أن يستعين فى تلك المرحلة بالمحكمين المتخصصين فى المجال كأن يقول لهم اننى أقصد من مفهوم الاكتئاب كذا وكذا وكذا .. برجاء التأكد من مطابقة البنود والعبارات المصاغة لفحوى ومضمون هذا التعريف

المطروح ... (صدق المحكمين) ، وبناء عليه يتم استبقاء العبارات التى يتطابق مضمونها مع التعريف الخاص بها كما يراها المحكمون وفى نفس الوقت يتم إستبعاد المغاير لذلك أو عمل التعديلات اللازمة بخصوص تغيير الصياغة او استبدالها .. الخ .. وينبغى الاشارة هنا إلى أن اتفاق المحكمين على مدى انطباق البند أو العبارة مع التعريف الخاص بها لايعنى صدقاً بالمعنى المتعارف عليه وذلك ببساطة لان الباحث الذى يعرف الاكتئاب بانه حالة من النشوة والسعادة التى قد تنتاب الفرد وتدفعه إلى التفاعل مع الآخرين، ثم يضع بنداً يتعلق بالحزن والعزلة، فهذا البند الأخير من وجهة نظر المحكمين. لاينطبق مع التعريف الذى طرحه الباحث ومن ثم يصبح معرضاً للحذف ... مع انه البند الوحيد الذى يعكس ويصدق مضمون المصطلح المراد التعرف على صدقه من خلال البنود .. فإذا كان مهمة المحكم هو المصادقة فقط على تعريف الباحث من حيث مدى انطباق البنود مع التعريف فان ذلك يعد صدقاً ناقصاً بل زائفاً، الأمر الذى يتطلب فى المقابل ضرورة أن يمتد التحكيم للحكم على مدى صدق التعريف ذاته (مضمونه) قبل الحكم على مدى صدق البنود والعبارات الدالة عليه . وبناءعلى ماسبق يمكن طرح الشكل التوضيحى التالى لخطوة تعريف المصطلحات المراد قياسها.



القضية الثانية : دقة تصميم أداة القياس

قبل التعرض لخطوات إعداد الاختيار النفسى خاصة فى صورته المعتادة (اختبارات الورقة والقلم) وهى الشائعة فى مجال القياس النفسى يجدر بنا القول بان أدوات القياس عديدة ومتنوعة بحيث يمكن تصنيفها وفقاً لاكثر من محك تصنيفى وفقاً للاهداف الكامنة من وراء عملية التصنيف ، فالذى يتحكم فى شكل الاداة وطبيعتها النوعية وطريقة تطبيقها واسلوب تصحيحها هو الخاصية موضوع القياس، بحيث يصعب الاعتماد على المعايير الرقمية فى ظل الاختبارات الاسقاطية، فى الوقت الذى يصعب فيه قياس الديناميات النفسية المتعمقة من خلال الاختبارات التى تستبر الإتجاهات أو الأراء أو المعتقدات ، والتى تتطلب من المبحوث الخروج بمؤشرات رقمية تعكس شدة الاتجاه أو القيمة او المعتقد كذلك قد يختلف شكل الأداة وفقاً لطبيعة الهدف من الاختيار فهناك إختيارات محكومة بوقت محدد ، بحيث تصبح الإجابة خاطئة حتى لو كانت صحيحه اذا ما انتهى الوقت المحدد لها (اختيارات السرعة) .. وهناك إختبارات غير محكومة بوقف محدد وتترك فيها الحرية للمبحوث للاجابة كيفما يشاء، وهناك

اختبارات تعتمد على الاداءالتطبيق الفردى وأخرى على التطبيق الجمعى، وهناك اختيارات مفتوحة الاجابات وأخرى مغلقة النهايات ... إلى غير ذلك من الاشكال الخاصة بالأدوات والتى ينبغى - كما اسلفنا - ان تتفق مع طبيعة الخاصية المقاسة ... علاوة على ماسبق توجد عدة ادوات أخرى بعيداً عن الاختبارات الموضوعية مثل المقابلات بانواعها والملاحظات بانواعها وتحليل المضمون .. الخ ونظراً لان علم النفس الفارقى يعتمد فى اساسه على الاشكال الموضوعية المقننة من الاختيارات والمقاييس النفسية فسوف نركز فى هذا السياق على خطوات إعداد مثل تلك الادوات .

الخطوة الأولى: تحديد الهدف من الاختبار.

ان أولى مراحل إعداد الاختبار النفسى تتجلى فى دقة المصمم على تحديد الهدف العام والنوعى للاداة المراد تصميمها وذلك ببساطة لان عملية التحديد هذه قد تحدد تباعاً وبشكل اجرائي كافة الاجراءات السيكومترية للاداه فيما بعد (البنود/ الوحدات/ المعايير / التفسير) ... وصياغة الهدف من الاداة لابد ان يكون مدوناً ومسجلاً ضمن فعاليات نشر الاختبار حتى يكون واضحاً أمام المستخدمين له فيما بعد.. وأهداف تصميم الاختبارات عديدة ومتنوعة بحيث يمكن طرح بعضها على النحو التالى.

أ - نظراً لتعددية المتغيرات النفسية وتباينها، ونظراً لتعددية المتغيرات النفسية داخل الفئة التصنيفية الواحدة، فانه من الصعب - بل من الاستحالة- تضمين كل هذه المتغيرات فى أداه واحدة تتسم بالشمولية والكلية ، لذا علينا أن نتوقع عدداً من الأدوات والاختبارات

يتسم بالكثرة والتعددية في مقابل الخصائص النفسية العديدة، الأمر الذى يجعل الباحث أحياناً أمام خصائص لم تُطرق بعد على المستوى القياسي، ولايتوفر لها رصيداً من الاختبارات والمقاييس ، في هذه الحالة يصبح الهدف من عملية التصميم هو سد عجز في الأدوات التى تتصدى بالقياس لهذه الخاصية الجديدة أو تلك .. ولنضرب مثالاً توضيحياً في هذا الصدد فمتغير الاغتراب من المفاهيم ذائعة الصيت في مجالات الفلسفة والاجتماع وعلم النفس والسياسه بل والأدب والفن كذلك .. فاذا أراد أحد الباحثين التعرف على ملامح الاغتراب السياسي لدى شريحة ما من الأفراد، وكل ما توفر لديه من الاختبارات السابقة يدور حول الاغتراب بمفهومه العام، بحيث تصبح المحددات السياسية (كما تعكسها بنود الاختيار على الأقل) ضئيلة ولاتفى بالغرض البحثى المطلوب اجراء الدراسة العلمية فيه، حينئذ يجد الباحث نفسه بصدد التفكير في إعداد اداة نوعية تتسم بخاصية الدقة والتحديد لمتغير الأغتراب السياسى. فالهدف هنا يتبلور فى مواجهة خاصية جديدة ومن ثم التفكير بشأن إعداد اداة خاصة لها ... صحيح ان الباحث لن يهمل كلية الأبعاد المتضمنة في الاختبارات الخاصة بالاغتراب السابقة، إلا أنه سيطالعنا فى النهاية باداة ممعنة فى التخصص والتميز لمتغير يتسم فى حد ذاته أيضاً بالتميز والتخصص... وعلى هذا المنوال تصبح ندرة وجديه المتغيرات النفسية والعقلية والانفعالية والشخصية هدفاً يدفع الباحث إلى عملية الاعداد والتصميم.

ب - من الأمور التى لايكاد يختلف حولها اثنان من المتخصصين فى مجال القياس النفسى انه لايجوز تطبيق اداة معينة على افراد معينين مالم تكن خصائصهم المميزة (فئاتهم العمرية - فئاتهم التعليمية - مستوياتهم الاجتماعية، الجنس) مطابقة لخصائص عينة التقنين الخاصة بالإختبار المستخدم، فمن غير المقبول ولا المعقول أيضا، أن يتم تطبيق إختباراً للذكاء تم تقنية على عينات وشرائح من الراشدين وتطبيقه فيما بعد على شرائح من اطفال ما قبل المدرسة، فهذا الاجراء فى حد ذاته قد يعد وبكل المقاييس خروجاً على مشروعية القياس وذلك ببساطة لان البنود وطبيعتها (اللغة / السهولة / الصعوبة / الفهم) تعد محددات قد تعرقل من امكانية تفاعل الاطفال مع الأداة المطروحة، ومن ثم فالنتائج المستخلصة حينئذ لايمكن تفسيرها فى ضوء خصائص الافراد المعنيين بالتطبيق بقدر تفسيرها فى ضوء قصور الأداة المستخدمة وعدم دقتها .. فالخصائص النوعية للافراد هى التى تحدد شكل الأداة حتى فى حال الاتفاق على الخاصية موضوع القياس - كما أسلفنا - من هذا المنطلق يمكن للباحث أن يعتمد على أحد الاختبارات السابقة والتى ثبتت فعاليتها فى عمليات التطبيق والخروج بالمعايير، ويقوم فى المقابل باعادة تقنيها على عينات لها صفة التفرد والتميز فى الخصائص (مجموعة معيارية جديدة) وهذا الاجراء البحثى يعد هدفاً مشروعاً ومنهجياً شريطة تطبيق الاجراءات السيكومترية الصحيحة (اقتياس البنود،

تعديل بعض البنود - حذف بعض البنود - تغير الوزن النسبى لبعض العناصر .. الخ). بحيث تصبح الاداة الجديدة فى حال الانتهاءمنها صورة جديدة من الإختيار السابق مع بعض التعديلات التى تتناسب وخصائص الافراد الجدد .. ولنضرب فى هذا السياق مثالاً توضيحياً من خلال اختيار ستانفورد بينيه ذلك الاختيار الذائع الصيت فى جميع أنحاء العلم .. فالاختيار قد يكون ثابتاً من حيث الاسس النظرية له، إلا انه قد يختلف من حيث صياغة بنوده وفقاً للأطر الثقافية والمجتمعية للبلد التى يطبق فيها المقياس، لذلك ليس من الغريب أن نجد نسخه مصرية من الاختبار وأخرى فرنسية وثالثة امريكية .. الخ. نخلص مما سبق أن أحد أهداف تصميم المقياس قد لايكون انتقاءالاختبارات التى تتصدى لقياس الخاصية (البند أ) فقط وانما كذلك قد يتبلور الهدف فى إعادة صياغة وبلورة وتقنين احد الاختبارات السابقة وفقاً للخصائص النوعية للافراد والمجتمع الذى يجرى من خلاله عملية الاعداد والتصميم.

جـ - على الرغم من إتفاقنا حول قضية أن الخاصية المقاسة لابد أن تستند إلى أساس نظرى يبرر مشروعية تناولها ومن ثم فكل خاصية فى حال التفكير فى إعداد أداة خاصة بقياسها ينبغى أن تعكس فى المقابل أتجاهاً نظرياً يفسرها الا انه يجب الاشارة إلى أن الاداة المصممة لاتقف عند حد التاكد من صحة النظرية أو خطئها، وانما قد تكون وسيلة لاثراء النظرية بما تحققه من بيانات جديدة عن الأفراد.. الأمر

الذى يجعل النظرية تحدد الاداه ، وفى نفس الوقت تقوم الأداة بتطوير وتعديل النظرية ولهذا السبب على وجه التحديد - فإن أحد أهداف تصميم الاختبار قد يكون محاولة من الباحث للتأكد من بعض المحددات النظرية وكذلك السعى نحو تعديل النظرية في ضوءالنتائج المستخلصة، ان طرح هذه القضية يدفعنا إلى القول بان هدف الاختيارات ليس – فى جميع اللحالات – مجرد إعطاءرقم كمى للفرد او للجماعة موضوع التطبيق ومن ثم تصنيفهم ووضعهم فى فئات معينة وفقاً للخاصية المقاسة، وأنما هذه المؤشرات يمكن الافادة منها فى التأكد من مدى جدوى النظرية التى تنتمى اليها تلك الخاصية (تأكيداً أو نفياً) (تثبيتاً او تعديلاً) وهذه النتيجة المستخلصة قد تعيد النظر مرة أخرى فى ذلك التقسيم الشائع الذى يقسم الباحثين إلى نظريين وقياسيين فالفريق الأول يمهد الطريق بطرح المحددات النظرية والفريق الثانى يقوم بدورة باعداد الاودات للتأكد من صدق تلك المحددات ومن ثم إحداث التعديلات الواجبة بشأنها. ولنضرب مثالاً توضيحياً فى هذا السياق .. فمن المعروف أن هنا دليلاً تصدرة الجمعية الامريكية لعلم النفس (DSM) .. وهذا الدليل قد يعتريه باستمرار التعديل والتغير من حيث طبيعة الاعراض المميزة لكل فئة من الفئات المرضية والاكلنيكية، بحيث لانجد عناء التعرف على كل ماهو جديد بشأن تلك الاعراض المميزة بكل فئة مرضية على حدة (١) DSM, DSM2 , DSM3, DSM3, DSM4.. الخ .. فهذه

التعديلات (الاضافات) لابد أن يواكبها على الجانب الآخر أدوات مصممة لقياسها ومن ثم التأكد من وجودها أو إنتفاءها .. فليس من المقبول أن يقوم الباحث بتطبيق أداة لقياس الاكتئاب تم إعدادها وتصميمها منذ فترة تزيد على الربع قرن، متجاهلاً الاضافات النظرية لموضوع الاكتئاب، فالهدف من وراء عملية التصميم حينئذ قد تكون مواكبة التغيرات فى النظرية وكذلك التأكد من مدى فعاليتها فى آن واحد.

د – إذا نحينا جانباً الاهداف السابقة وراء قيام الباحث باعداد وتصميم اداة جديدة (انتفاء الاختبارات التى تقيس الخاصية المعنية – إعادة تقنين اختبارات سابقة فى ظل الخصائص الجديدة والمميزة للافراد المستهدفين بعملية القياس – التأكد من مدى فعالية النظرية التى تنتمى اليها الخاصية موضوع الاعداد والتصميم) فإن هناك هدفاً رابعاً يتعلق بالمتطلبات العملية التى يفرضها الواقع المعاش على الباحث فى شتى مجالات الحياة، فالتأكد من حدوث تعديل فى خصائص الفرد نتيجة لتدخل العوامل الوسيطة من قبيل البرامج والتدريبات يستدعى من الباحث التعرف على الخاصية فى صورتها الأولية لدى الأفراد ثم إدخال العامل الوسيط وبعدها يتم قياس نفس الخاصية للتأكد من حدوث التعديل والتغيير المطلوبين . ولكى يتحقق هذا الهدف الاجرائى سواء فى المجال المهنى أو التربوى أو الاكلينكى فإن الباحث قد يلجأ حينئذ إلى تصميم اداة ممعنة فى الخصوصية

بشأن الخاصية موضوع القياس والتى يستهدف من وراءها التعرف على كم التغير والتعديل الذى اعتراها نتيجة لهذا التدخل المقصود. و لنضرب مثالاً توضيحياً فى هذا السياق.. أراد أحد الباحثين التعرف على مدى الأثر الذى يمكن أن يحدثه التدريب على المهارات الاجتماعية على الاقلال من حدة النشاط الزائد لدى شريحة من الأطفال (ماقبل المدرسة) فالباحث هنا بصدد هدفين مزدوجين أحدهما التشخيص الدقيق للنشاط الزائد لدى الأطفال موضوع الدراسة، والهدف الثانى التأكد من مدى فعالية البرنامج المصمم للاقلال من حدة هذا النشاط الزائد.. ومايعنينا فى هذا السياق الاداه المستخدمة فى عملية التشخيص، والتى قام الباحث باعدادها بغرض التصدى لضرورة عملية فرضتها الظروف الخارجية، وعلى هذا المنوال توجد العديد من الخصائص النفسية فى مجال الصناعة والتعليم والخدمات النفسيـــــة قد تدفع الباحث للتفكير فى إعداد الادوات ذات الاهداف الممعنه فى الخصوصية بغرض التعامل معها إجرائياً من منظور التدخل العلاجـــى أو الارشادى أو التوجهى نخلص مما سبق ان الباحث قد يقـــــدم على عملية التصميم والاعداد للأدوات المختلفة فى حال حاجة الواقع المعاش لمثل هذا التدخل، حيث يتم تفصيل الاداه وفقاً لهذه المتطلبـات نظرياً واجرائياً فى آن واحد.

الخطوة الثانية :

الاطلاع على التراث النظرى فى ضوء المتغيرات المعنية بالقياس

بعد إنتهاءالباحث من التحديد الدقيق للهدف من وراءعملية اعداد وتصميم الاداه الجديدة، تأتى مرحلة الاطلاع على الاطر النظرية التى تفسر الخاصية النفسية موضوع القياس، وكذلك الاطلاع على الاختبارات السابقة فى نفس المجال - فى حال وجودها - ومن شأن هذه الخطوة أن تحقق العديد من الفوائد الاجرائية يمكن تحديدها فى النقاط التالية:

أ - إن اطلاع الباحث على الأطار النظرى للخاصية المستهدفة بالتصميم والإعداد قد يجعله اكثر إحاطه بالخاصية من حيث علاقتها بغيرها من الخصائص الآخرى (اتفاقاً / اختلافا) . ومن شأن ذلك أن يجعله واعياً لحدود الخاصية وعدم تداخلها مع خصائص أخرى قد تكون قريبة منها، هذا فضلاً عن إحاطه الباحث بكل العناصر الفرعية للخاصية المقاسه والتى تشكل فى مجموعها العام الحدود الكلية للخاصية موضوع القياس، ولنضرب مثالاً توضيحياً فى هذا الصد فاذا أراد الباحث قياس مفهوم الذات لدى شريحة من الافراد، فيجب عليه حينئذ الاطلاع على النظريات التى تصدت لمفهوم الذات وتصنيفاتها الفرعية والدلائل التى تؤكد على وجود كل تصنيف فرعى منها ومدى التداخل بينها (التأثر / التأثير المتبادل) وكذلك المستوى القابل للقياس منها، ومدى إرتباط كل تصنيف فرعى بغيره من التصنيفات الأخرى، فهذه الاحاطة على المستوى النظرى قد تنعكس

إجرائياً فى صياغة الابعاد ومن بعدها البنود التى تقع تباعاً تحت تلك الابعاد... فالباحث الذى يصمم أداة لقياس مفهوم الذات الاسرى فقط، سيركز على المحددات الاسرية بشكل مكثف وذلك سيختلف بالقطع عن باحث آخر يسعى لتصميم اداة القياس مفهوم الذات بصفة عامة، ففى الحالة الأخيرة سيتم التركيز على أكثر من محدد فى اطار عملية التصميم (مفهوم الذات الاسرية والاخلاقية والجسمية والانفعالية والاجتماعية .. الخ) ففى الحالة الأولى نجد الباحث مطالباً بالتركيز على كافة المحددات الاسرية بالمعنى الدقيق للكلمة، عيى حين فى الحالة النظرية الثانية سيكون الباحث مطالباً بالتركيز الأقل على المحددات الأسرية لانها ليست المتغير الوحيد المطلوب تغطيه ابعاده من خلال الاداه المصممه..

ب - إن إطلاع الباحث على الأطر النظرية للخاصية المستهدفة بالاعداد والتصميم قد يزود الباحث بالأهمية النسبية للعناصر الفرعية التى تشكل الخاصية المقاسة فى عموميتها تلك الأهمية التى تتباين أهميتها من عنصر لآخر، ومن ثم ضرورة تمثيل تلك الأهمية النسبية من خلال البنود والعبارات المصاغة فيما بعد ، ولنضرب مثالاً توضيحياً فى هذا الصدد بعد إطلاع الباحث على التراث الخاص بالتوافق الأسرى من حيث نظرياته ونتائج البحوث السابقة وجد ان هناك العديد من العوامل التى تشكل ملامح ذلك التوافق من قبيل علاقة الاب بالام، وعلاقة الاب بالابن، وعلاقة الام بالابن، وعلاقة الابناء ببعضهم

البعض، وعلاقة الاقارب والمحيطين بالأسرة .. الخ) فالباحث حينئذ ليس امامه فقط التسليم بأهمية تلك العوامل فى إحداث التوافق الاسرى وإنما عليه أيضاً وبالضرورة التأكد من الوزن النسبى لأهمية كل عامل فرعى في التأثير على الخاصية المراد قياسها.. ومن ثم تضمينها أبعاد وبنود المقياس المصمم.

جـ - ان اطلاع الباحث على الأختبارات والمقاييس السابقة فى مجال الخاصية موضوع التصميم والإعداد قد يكون له اكثر من فائدة :

أ - يوضح للمصمم الأبعاد الفرعية من الخاصية المقاسة والتى سبق تغطيتها قياسياً من خلال الأدوات السابقة ، ومن ثم إمكانية اضافة أبعاد أخرى جديدة.

ب - يوضح للمصمم الشكل القياسى المعتاد لقياس الخاصيه، مثل اسلوب صياغة البنود، وطريقة الاختيارات، ودرجات التقدير والأوزان الكمية، وأسلوب التصحيح ، والمعالجات الاحصائية.

جـ - إتاحة الفرصة للمصمم لاقتباس بعض البنود وتضميها فى الاداه الجديدة المصممه.

الخطوة الثالثة : تحديد الابعاد الفرعية:

يقوم المصمم فى هذه الخطوة بتحديد الأبعاد الفرعية للخاصية المقاسة والتى تشكل فى مجموعها العام الدرجة الكلية للخاصية المقاسة، وهذه الابعاد ستخضع بدورها للتعريف الاجرائى الدقيق، حتى يتسنى فى المراحل اللاحقه صياغة البنود التي تتفق إجرائيًا معها.

الخطوة الرابعة : الصياغة الفعلية للبنود

بعد إستقرار الباحث على تحديد الأبعاد المستهدفة بالقياس فى إطار الخاصية المعنية، عليه تحديد كافة اشكال الاداءات والاعراض والسلوكيات المرتبطة بكل بعد فى اطار الهدف المطلوب تحقيقه من الاداة، ثم البدأ فى صيغة البنود الدالة على كل بعد، وينبغى ان تكون الصياغة واضحة ودقيقة وبعيدة عن الغموض وعدم الوضوح .. فضلاً عن تميزها بالقصر «عدم الاطالة» حتى يسهل على المبحوث قراءتها ومن ثم الاجابة عليها .. وينبغى اثناء هذه الخطوه أن يكون الباحث ملماً بخصائص الافراد المزمع إعداد الاداة لهم من حيث قدراتهم العقلية ، ومستوياتهم التعليمية، حتى لايحدث فارق فى مستوى الفهم للعبارات ومستويات الافراد، فصياغة عبارات بطريقة تميل إلى التعقيد مع افراد غير مؤهلين لذلك ، قد يأتى بنتائج عكسيه .. فالاطفال لهم لغتهم وتعبيراتهم التى قد تختلف عن الراشدين .. الخ وينبغى على الباحث ايضاً صياغة عدداً من البنود يزيد عن العدد المطلوب فى الاداه، حتى تتاح له امكانية الحذف والاضافة والتعديل فى المراحل التالية للتصميم «المحكمين».

الخطوه الخامسة : التجربه الاستطلاعية

بعد انتهاء المصمم من صياغة البنود وفقاً لخصائص الأفراد المعنين بتصميم الاداه، وكذلك وفقاً للعدد المطلوب صياغته، تأتى مرحلة التطبيق الأول للاداه على عينة استطلاعية من الافراد يحملون نفس خصائص الافراد الذين ستطبق عليهم الاداة فيما بعد، وذلك للتعرف على مدى قدرة

الافـراد على التـفـاعل مع البنود من حـيث مـدى فـهـمـهم للبنود، ومـدى استـيعـابهم للهـدف منهـا .. وعلى المصـمم القيـام بكافـة اشكال الحـذف والتعديل والاضـافة وفقاً لمؤشرات الدراسة الاستطلاعية..

الخطوة السادسة :- التحكيم..

بعـد الانتـهـاء من مـرحلة التطبـيق الاسـتطلاعى، يلجـأ المصـمم إلى عـرض قـائمـة البنود مـصـحـوبة بالأبعـاد الفـرعيـة الدالة على كل بند ، مع التـعـريف الاجـرائى الدقـيق للابعـاد، ثم يطلب من مـجـمـوعـة من المحكمين المتخصصيين فى نفس المجال بالتحكيم على مدى انطباق الصـياغة اللفظية للبند مع التعريف الخـاص بالبعد الذى ينتمى له كل بند. مـع عمل التعديلات اللازمة وفقاً لاتفاق المحكمين أو اختلافهم ..

الخطوة السابعة :- الثبات والصدق

بعد الانتـهاء من مرحلة الصـياغة، ومرحلة التـحكيم، وعمل التعديلات اللازمة يقوم الباحث بالتأكد من مدى صدق الأداة المصممة عن طريق ايجاد الدرجـة الارتبـاطية بين كل بند والبـعـد الذى ينتـمى اليـه «صـدق التجـانس الداخلى» وذلك للتـعـرف على مـدى دلاله الارتبـاطات، مع حـذف البنود ذات الارتباطات المنخفضة والابقاء على البنود ذات الارتباطات المرتفعة، كذلك يمكن أن يلجأ المصمم إلى صدق المجموعات الطرفية وذلك للكشف عن دلاله الفروق بين مجموعتين متطرفتين للتأكد من قدرة الاداه على التمييز الفارق .. كذلك يمكن للمـصـمم تطبـيق الاداه الجـديدة مـع أداه آخـرى ثبت مـدى صـدقها من خـلال الدراسات السـابقة للوقوف ايضاً على مدى الارتبـاط بين

نتائج الاداه على التمييز الفارق .. كذلك يمكن المصمم تطبيق الاداه الجديدة مع آداه أخرى ثبت مدى صدقها من خلال الدراسات السابقه للوقوف ايضاً على مدى الارتباط بين نتائج الاداتين معاً (الجديدة / القديمة).. كذلك يمكن للمصمم تطبيق الاداه الجديدة على مجموعة من الافراد سبق تشخيص حالاتهم للتعرف على مدى حساسية الاداه المصممه وقدرتها على التمييز الفارق .. اما عن الثبات فيمكن التأكد منه عن طريق اسلوب اعادة الاختبار على نفس المجموعة بفارق زمني ليس بالقصير او الطويل ومن ثم الوقوف على دلاله الفروق بين التطبيقين للتعرف على مدى ثبات الاداه هذا فضلاً عن أسلوب التجزئة النصفية، ويجب ان يراعى المصمم للاداه الجديدة ان إختياره لاساليب ومعادلات الثبات والصدق انما تعتمد فى المقام الأول على طبيعة الخاصية المقاسة : -

الخطوة الثامنة : إستخراج المعايير ..

بعد انتهاء مرحلة الثبات والصدق والاطمئنان على صدق المؤشرات الخاصة بهما، تأتى مرحلة المعالجات الكمية للدرجات الخام وتحويلها الى درجات معيارية وموزونة .. «المتوسطات ، الانحرافات، الدرجات المعيارية».

الخطوه التاسعة : صياغة التعليمات:

فهناك تعليمات خاصة بالمبحوثين .. وأخرى خاصة بالباحثين المطبقين للاداه فيما بعد .. وينبغى أن تكون التعليمات واضحة وسهلة ومدعمة وقدر الامكان ببعض الامثلة التوضيحية ، فالتعليمات الخاصة بالمبحوثين تتضمن كيفية الاجابة على البنود وكذلك الوقت المحدد – فى اختبارات السرعة – اما

التعليمات الخاصة بالباحثين فتتبدى فى كيفية التطبيق (فردى / جمعى) وكيفية التصحيح، وكيفية استخدام المعايير والدرجات الاحصائية.

الفصل الثالث

الفروق الفردية ... المكونات

بقدر إهتمام علم النفس الفارق بدراسة الدلالات الاحصائية للفروق بين الأفراد، بقدر الاهتمام أيضاً بدراسة الفروق داخل الفرد الواحد، ولعل الفارق بين الاتجاهين أن المنحنى الأول «بين الافراد» يسعى لمعرفة الفروق بين مجموعتين أو اكثر على خاصية واحدة بعينها، على حين ان المنحنى الثانى «داخل الفرد» فيقارن بين اكثر من خاصية فى وقت واحد، والمنحنى الأول ينطلق من فكرة أن جميع الافراد يحملون نفس الخصائص المقاسه ولكن بدرجات متباينة، ومن ثم تتولى الاداة المعنية بالقياس التعرف على تلك التباينات، اما المنحنى الثانى فينطلق من فكرة أن الفرد الواحد لايمتلك الخصائص المختلفة بنفس القدر من التساوى وانما يوجد بينها قدر من التفاوت، الأمر الذى يتطلب إجرائياً الوقوف على ذلك التباين بغية الاجراءات التطبيقية فيما بعد من حيث الارتقاء بها فى حال انخفاضها والتدعيم لها فى حال إرتفاعها، ولعل ذلك يبدو جليا فى كافة الفروع التطبيقية لعلم النفس الرامية إلى معرفة خصائص الفرد بغرض توجيهه وارشاده وعلاجه وتدريبه .. الخ ولنضرب مثالاً توضيحياً لكلا المنحيين، اذا أراد الباحث معرفة مدى دلالة الفروق بين مجموعتين من الذكور والاناث على خاصية العدوان غير المباشر، فالأمر حينئذ لايتطلب سوى تطبيق اداة واحدة مع تثبيت وحداتها ومعاييرها على كلا المجموعتين ومن ثم الوصول إحصائياً إلى دلالة الفروق، أما اذا أراد نفس الباحث دراسة الفروق داخل الفرد الواحد، فالأمر حينئذ يقتضى تطبيق اكثر من اداة لقياس اكثر من خاصية ومن ثم توزيع درجاتها

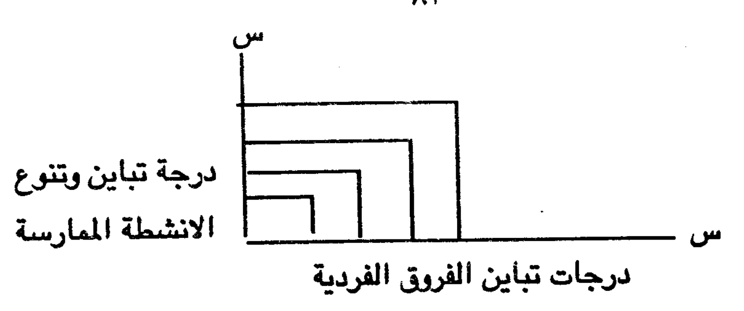
على شكل بروفيل بيانى لمعرفة مدى الارتفاع أو الانخفاض بين تلك الخصائص وتحديدها، فالمقارنة داخل الفرد الواحد اذن تتطلب اكثر من خاصية، لان مفهوم المقارنة على خاصية واحدة لدى فرد واحد لاتستيقم قياسياً. الا فى حالات البرامج التدريبية فقط، (التطبيق القبلى - الخاصية المقاسة - التدريب البعدى)..

والحقيقة ان اهتمام علم النفس الفارق بالفروق بين الافراد والجماعات وكذلك الفروق داخل الفرد الواحد زودتنا بمعطيات فارقه فى غاية الثراء، وذلك لسبب بسيط للغاية وهو الاجابة على كافة الفروض العلمية المتعلقة بالجماعة والفرد على السواء. . والفروق المقاسة سواء بين الافراد أو داخل الفرد تتأثر بالعديد من الأبعاد التى ينبغى التركيز عليها، خاصة ان علم النفس الفارق لايهتم فقط بمجرد الحصول على ارقام قياسية فارقة وانما يسعى فى المقابل إلى معرفة الأسباب التى أدت بالفروق لكى تصبح على هذا النحو أو ذاك.

اولاً: تعددية الانشطة الممارسة

إن تفاعل الفرد أو الجماعة مع محددات العلم الخارجى لاتقف بالطبع على ممارسة نشاط واحد بعينه، وانما تتعدد الانشطة بتعددية المواقف والاحداث التى يمر بها الفرد (الظروف الموقفية).. فضلاً على أن النشاط الواحد لايوجد فى الواقع فى صورة منفردة، وانما عادة ما يوجد بشكل متداخل مع مجموعة أخرى من الانشطة المصاحبة والتى قد تختلف مع النشاط المعنى بالدراسة ، وهذه التعددية فى الانشطة الممارسة سوف تفرز

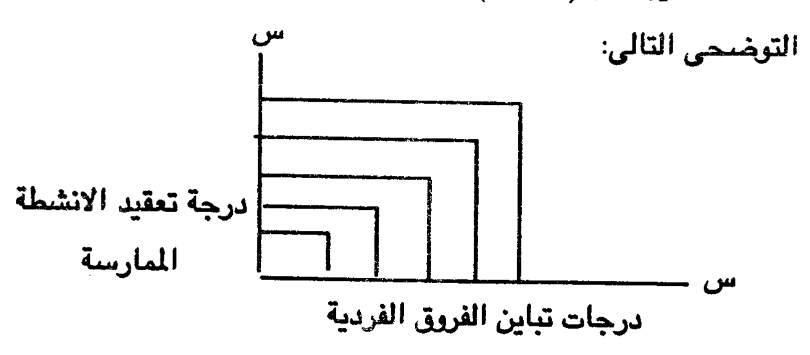
لنا فى المقابل عدداً كبيراً من القدرات والمهارات، لان تنوع النشاط يعقبه تنوعاً مماثلاً فى شكل الاداءات المرتبطة بها .. من هنا يمكن القول بان هناك علاقة إرتباطية بين تعددية الأنشطة التى يقوم بها الفرد وكم الفروق وشدتها لديه وهذه العلاقة يمكن التدليل عليها من خلال المواقف الحياتية المعاشة، وكذلك من خلال اداء الفرد على أدوات القياس والتجريب المختلفة، فالفرد الذى يقود سيارة، ويمارس أعمال الفك والتركيب (الميكانيكا) ويقوم فى نفس الوقت بالقراءة ستختلف قدراته المتاحة من حيث العدد عن قرينة الذى يقتصر على مجرد القيام بنشاط واحد من تلك الانشطة، أما على مستوى القياس والتجريب العلمى فالأمر لايختلف كثيراً فى هذا الصدد، فاذا ما تعرض المبحوث لاداه متجانسه من حيث مكوناتها بحيث تعكس نشاطاً واحداً، فان الامر سيختلف بالقطع فى حال قيامه بالاستجابه على اكثر من أداة أو اداه واحدة تتضمن اكثر من عنصر مختلف، فالفروق فى الحالتين ستتابين من النشاط الاول الاحادى الى النشاط الثانى المتعدد.. فاذا عرضنا على المبحوث اختياراً واحداً للفك والتركيب فالقدرات اللازمة له حينئذ لمواجهة الاداء على هذا الاختيار ستنحصر فى مهارة اليد أو مهارة الاصابع أو الاتزان .. الخ .. على حين تقديم إختباراً يقيس القدرة الحسابية والمكانية والميكانيكية فى صورة بطارية سيقابله بالضرورة عدداً أوفر من الفروق تتناسب والتعددية فى الانشطة المرتبطة بها .. ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل البيانى التوضيحى التالى:



فكلما زادت وتباينت الانشطة على المحور السينى نجد زيادة فى تباين درجة الفروق المرتبطة بهذه الأنشطة، والعكس يبدو صحيحاً تماماً.

ثانياً: إذا كانت درجة الفروق تتأثر كما اسلفنا فى البند - اولاً - بتعددية وتباين الانشطة الممارسة، فان هناك عاملاً آخر قد يسهم بدوره فى زيادة حدة الفروق أو ضعفها وهو الطبيعة النوعية للنشاط الممارس من حيث مدى سهولته أو صعوبته (تعقيده) فالنشاط البسيط من حيث طبيعته مثل قيام الفرد بعد قطع من الخشب ووضعها فى صندوق أمامه، سيختلف بالقطع عن نشاط آخر يتسم بالتعقيد والصعوبة من حيث أداءالمهام المرتبطة به مثل حل مسائل حسابية معقدة أو التصرف بازاء موقف اجتماعى شديد التعقيد، فالنشاط الأول سيقابله عدد اكثر من القدرات المحددة، على حين ان النشاط الثانى سيقابله عدد من القدرات والمهارات ومن ثم الفروق اكثر بالمقارنة بالنشاط الأول فعندما يقوم مجموعة من الافراد بعمل تجربه ما فسنلحظ أن مستوى اداء هؤلاء الافراد قد يتباين بالنسبة لهذا العمل وفقاً لدرجة تعقيدة، بل ان الفروق بينهم تزداد حساسيتها كلما زاد الموقف تعقيداً ويتطلب عدداً كبيراً من القدرات العقلية وغير العقلية، فهناك اذن علاقة

ارتباطية بين صعوبة درجة الموقف كمتغير وبين درجة الحساسية فى الاداء كمتغير آخر (الفروق).. ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل البيانى التوضحى التالى:



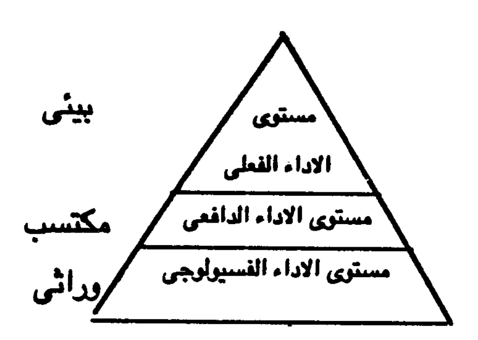
فكلما زادت وتباينت درجة صعوبة النشاط الممارس، كلما زادت حساسية الفروق وظهرت بشكل أوضح، والعكس يبدو صحيحاً تماماً، ويمكن التدليل على ذلك قياسياً من خلال الأفكار الكامنة وراءتصميم البنود والعبارات فى إختبارات القدرات العقلية والمهارية، من حيث قيام الباحث بمراعاة شدة السهولة والصعوبة وتدرجها.. فكلما كانت البنود ممعنه فى السهولة كلما قلت حدة الفروق بين الافراد، وتزداد حدة هذه الفروق وضوحاً مع زيادة صعوبة البنود والعبارات، من هنا فان الكشف عن الفروق بين الافراد قد يتطلب فى المقابل تصميم بعض الإختبارات والمواقف التجريبية التى تتسم بالصعوبة النسبية للكشف بدقة عن دلالة الفروق بين الافراد إذا كان الأمر يتعلق بالقدرات والمهارات ...

ثالثاً : من المؤكد أن مستوى الأداء الفعلى للفرد (السلوك) يعد بمثابة المحصلة للعديد من العوامل المتداخلة معاً، بحيث تصبح الفروق بين

الافراد على هذا الاداء الفعلى مرهونة إلى حد بعيد بدرجة العناصر والمكونات التى تشكل فى مجملها النهائى مستوى الاداء المرصود، ذلك الاداء الذى يعد خلاصة مستويين سابقين له أولهما مستوى الاداء الفسيولوجى والمقصود به أعلى مستوى من الاداء يستطيع الفرد القيام به فى ضوء استعداداته الموروثه، اذا كانت جميع العوامل الأخرى المصاحبة إيجابية ، ثم مستوى الاداء الدافعى والذى يتوقف بالدرجة الأولى على الميل أو الرغبة فى القيام بعمل ما، وتلعب المحددات البيئية المكتسبة دوراً كبيراً فى التأثير على هذا المستوى من الاداء الدافعى ارتفاعاً أو انخفاضاً، ومستوى الاداءالدافعى يتأثر وبشكل مباشر بثلاث مستويات من الأداء وهما اولاً مستوى الاداء المعرفى والذى يتضمن مستوى المعرفة التى يرغب الفرد فى اكتسابها ثانياً مستوى الاداء المهارى فالفرد الذى لديه مهارة ما نجد لديه دافعاً لان يكون اكثر تكيفاً فى ظل المواقف التى تتناسب وطبيعة تلك المهارة وذلك بعكس آخر قد لاتتوفر لديه هذه المهارة ومن ثم التأثير تباعاً على مستوى الاداء الدافعى لديه، ثم يأتى المستوى الثالث وهو الاتجاهات بما تحمله من الاتفاق أو الاختلاف بشأن القضايا والانشطة موضوع الممارسة فكلما كان الاتجاه ايجابياً وقوياً نحو موقف ما كلما أرتفع فى المقابل مستوى الاداء الدافعى للفرد.. فإذا كانت النواحى المعرفية والمهارية والاتجاهية تشكل معاً مستوى الاداء الدافعى وتؤثر فيه فلنا أن نتوقع فى المقابل تعددية الفروق بين الافراد على تلك العناصر الثلاثة ومن ثم تأثيرها على مستوى الاداء الفعلى

(السلوك) والذى يعد بدوره خلاصة تلك العناصر مجتمعه غير متفرقة . واذا كانت تلك المستويات المعرفية والمهارية والاتجاهية تعد أيضاً عوامل مكتسبة من المناخ البيئى والظروف المجتمعية التى يعيش من خلالها الفرد، فيمكن تباعاً التحكم فيها بواسطة عمليات التدريب والممارسة والبرامج .. الخ ومن ثم زيادة الفروق بين الافراد عليها.

رابعاً: إن العلاقة بين المستويات الثالثة من الاداءات (الفسيولوجى، الدافعى، الفعلى) علاقة تفاعل وبناء ، بحيث ان الاداء الفسيولوجى (الوراثة) يعد أساس القاعده الهرمية، يليه مستوى الاداء الدافعى (الاكتساب البيئيى) ثم يأتى فى قمة المدرج الهرمى مستوى الاداءالفعلى ذلك المستوى الذى يعد خلاصة المستويين السابقين عليه فى علاقة ارتباطية طردية، فالقصور فى أحد المستويات سيؤثر سلباً أو ايجاباً على تلك المحصلة النهائية ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل البيانى التوضيحى التالى.



فكل مستوى من هذه المستويات الادائية يعكس تبانياً بين الافراد، فالاستعدادات الوراثية التى يولد الافراد مزودين بها ليست جميعها

على وتيره واحدة من حيث القابلية للتحويل إلى طاقات متاحة قابلة للتفعيل (الاستعدادات – القدرات) .. فهذا التباين فى المستوى الفسيولوجى الذى يمثل القاعدة سيؤثر فى النهاية على كم الفروق النهائية فى مستوى الأداء الفعلى، ولكن إذا أخذنا فى الاعتبار أن المحددات الوراثية لا تكون بلغة الاحصاء (غالباً) على درجة عالية من التشتت، فلنا ان نتوقع وفقاً لذلك تقلص الفروق نسبياً على الاداءات المرتبطة بالجوانب الفسيولوجية، وذلك على العكس تماماً من المستوى الثانى للاداء (الدافعى) والذى يعتمد على العديد من العوامل المكتسبة من قبيل المعرفة والمهارة والاتجاه تلك التى تتباين تبايناً كبيراً على الأقل فى ضوء المحددات البيئية والمجتمعية العديدة الأمر الذى يجعل من الفروق عليها أمراً يمكن توقعه بالتعددية والكثرة...

خامساً: يمكن التعبيرعن مستوى الاداء الفعلى للفرد بالمعادله التوضيحية التالية .

الاداء الفعلى = العوامل الفسيولوجية × العوامل الدافعية × العوامل البيئية ونظراً لأن العوامل الدافعية تتكون – كما اسلفنا – من العوامل المعرفية والمهارية والاتجاهية حينئذ يصبح شكل المعادلة كالتالي:

الاداء الفعلى = العوامل الفسيولوجية × العوامل المعرفية × العوامل المهارية × العوامل الاتجاهية × العوامل البيئية والناتج النهائى لتلك العناصر مجتمعه عادة ما يكون اكبر من مجموع الاجزاء المكونة له ،

فالمحصلة (الاداء الفعلى) اكبر من مجموع الاجزاء، فعندما نتناول الفروق بين الافراد فان ذلك قد يكون من الوجهة القياسية على أحد مستويين اما المقارنة بين الافراد على الاختبارات المعنية بقياس الدرجة الكلية لمستوى الاداء مثل اختبارات الذكاء العام، أو المقارنة بين الافراد على الاختبارات المعنية بقياس العناصر الفرعية التى تشكل مجتمعه مستوى الاداء الفعلى مثل إختبارات القدرات الطائفية والمهارات بانواعها والاتجاهات ... الخ ... ولاشك ان كلا المستويين من الاختبارات يمكن أن يزودنا بكم هائل من الفروق الفردية خاصة إذا أخذنا فى الاعتبار أن الافراد يتباينون فى المستويات الدافعية والفسيولوجية بل والبيئية أيضاً، والمستوى الفعلى للاداء يعد - كما اسلفنا - خلاصة العناصر المكونه له، لذا فالتغير الطفيف فى أحد المكونات الفرعية سيؤثر قطعاً فى المحصلة النهائية، بل ان المحصلة النهائية فى غاية الحساسية لادنى تغير يحدث فى أياً من تلك العناصر، ويمكن التدليل على ذلك بالمعادلة الرياضية البسيطة التالية.

مستوى اداء الفرد الفعلى = عوامل فسيولوجية × عوامل دافعية × عوامل بيئية

مستوى اداء الفرد (س) = ٣×٤×٥ = ٦٠ درجة

مستوى اداء الفرد (ص) = ٣× ٤× ٣ = ٣٦ درجة

على الرغم ان الفرق بين الفرد (س) والفرد (ص) هو درجتان فقط فى العوامل البيئية مع تثبيت بقية العوامل الأخرى، إلا ان الفرق فى المحصلة النهائية (مستوى الاداء الفعلى) بلغت ٢٤ درجة، مما يعنى

أن مستوى أداء الفرد شديد الحساسية للتغيرات التى تحدث فى مكوناته الفرعية، وبهذه الطريقة يمكن التعبير عن الفروق الفردية لدى الافراد عن طريق تلك المكونات ، فبعض الأفراد لديهم استعدادات وراثية مرتفعة (الطاقات الكامنة) ... على حين أن البعض الآخر قد تكون لديه استعدادات وراثية منخفضة، فذلك الاختلاف سينعكس قطعاً على مستوى اداء كل منهما، وبنفس الطريقة فان الاختلاف ايضاً بينهما على المستويين السابقين الدافعى بابعاده الثلاثة المعرفى والمهارى والاتجاهى والمستوى البيئى، سوف ينعكس كذلك على مستوى الاداء النهائى .. والشكل التوضيحى التالى يبين المقصود بتلك الفروق:

أ	استعداد وراثى مرتفع بيئة مشبعة دافعية مرتفعة	استعداد وراثى مرتفع بيئة محبطة دافعية مرتفعة	جـ
ب	استعداد وراثى مرتفع بيئة محبطه دافعية منخفضة	استعداد وراثى مرتفع بيئة مشبعة دافعية منخفضة	د

النموذج (أ) من الأفراد : - هناك طائفة من الافراد يولدون وهم مزودون

باستعدادات وراثية مرتفعة (طاقة كامنة)، وهذه الطاقات يتم استثمارها بشكل جيد من خلال البيئة المشبعة (المشجعه) لكى يرتفع تباعاً مستوى الدافعية لدى الفرد، مما يؤدى فى النهاية إلى الوصول لمستوى اداء مرتفع، وهذا النموذج المتكامل عادة مانجده فى المجتمعات المتقدمه حيث الاهتمام بالمستوى الفردى (الصحة / التنشئة/ التعليم / والإهتمام كذلك بتوفير المناخ البيئى الملائم (طبيعياً / ثقافياً/ حضارياً / تعليمياً).

النموذج (ب) من الافراد، هناك طائفة من الافراد يولدون وهم مزودون باستعدادات وراثية مرتفعة (طاقة كامنه) إلا أن البيئة المحبطة التى يعيشون خلالها غير قادرة على استيعاب تلك الطاقات ومن ثم عدم تفعليها بالشكل الأمثل لتصبح قدرات متاحة (وظيفة) . الأمر الذى يترتب عليه إنخفاض الاداء الدافعى لفقر الامكانات البيئية ومن ثم ضعف مستوى الاداءالفعلى للفرد، وهذا النموذج قد نجده فى المجتمعات المتخلفة التى تعانى من نقص الامكانات التعليمية والثقافية والتربوية والحضارية، لذلك فالنهوض بهؤلاء الأفراد لايتأتى إلا من خلال التدخل البيئى وعلاج المشكلات الاجتماعية وتحويل البيئة المعاشة إلى بيئة مشيعة بدلاً منها محبطة، لان من شأن ذلك ان يزيد من دافعية الافراد على كافة المستويات الفرعية الأخرى (المعرفة / المهارات/ الاتجاهات) مما ينعكس فى النهاية على تحسين مستوى الاداء الفعلى.

(النموذج (جـ) من الأفراد)، هناك طائفة من الافراد يولدون وهم مزودون

باستعدادات وراثية مرتفعة (طاقة كامنه) ويعيشون فى بيئات غاية فى الاحباط، ومع ذلك يتولد لديهم الدافع والرغبة للتقدم والإرتقاء، وهذا النموذج قد نجده فى العديد من المجتمعات الريفية والقروية حيث ضعف الامكانات وفقرها، ومع ذلك يسعى بعض افرادها لمواصلة سلم التعليم والثقافة غير عابئين بالظروف المحبطة للواقع المعاش، بل أن إحباط البيئة حينئذ قد يكون أحد الدوافع المرتبطة بالتقدم وليس العكس.

(النموذج (د) من الافراد)، هناك طائفة من الافراد يولدون وهم مزودون باستعدادات وراثية مرتفعة، ويعيشون فى بيئات غاية فى الاشباع بمعنى بيئات تتضمن كافة المحددات التى قد تدفع إلى التقدم، ومع ذلك ينتفى لدى الافراد الدافعية للتعلم والثقافة والارتقاء، ففى بعض الطبقات الثرية والمثقفة نجد انه بالرغم من سلامة الاستعدادات الوراثية للفرد (المستوى الصحى) وعلى الرغم من توفر الامكانات المادية والمعنوية، الإ أن هؤلاء الأفراد قد تنخفض لديهم الدافعية للإرتقاء من ثم انخفاض مستوى الاداء الفعلى.

وعلى نفس المنوال وتعميقاً لمبدأ الفروق الفردية يمكن التطرق إلى العلاقة بين الاستعدادت الوراثية (إرتفاعاً / انخفاضاً) والعوامل البيئية المكتسبة مثل الممارسات والخبرات والتعلم وذلك للحصول على مزيداً من الفروق بين الافراد، ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل التوضيحى التالى:

أ	استعداد وراثى كبير خبرة وممارسة كثيرة	استعداد وراثى منخفض خبرة وممارسة كثيرة	جـ
ب	استعداد وراثى منخفض خبرة وممارسة بسيطة	استعداد وراثى كبير خبرة وممارسة بسيطة	د

فالنموذج (أ) من الافراد لديه طاقة وراثية كبيرة، وظروف بيئية تتيح له التعلم والخبرات والممارسة مما يؤدى إلى رفع مستوى الاداء لديه (ارقى مستويات الاداء الفعلى).

النموذج (ب) من الافراد : لديهم طاقات وراثية منخفضة، وظروف بيئية تتيح لهم كماً بسيطاً من الخبرات والتعلم والممارسات (أضعف مستويات الاداء الفعلى).

النموذج (جـ) من الافراد : - لديه طاقة وراثية ضعيفة، ومع ذلك تحاول الظروف البيئية الارتقاء بمستوى اداؤه عن طريق تدريبه وتعليمه، وقد يؤدى ذلك فى بعض الاحيان الى تحسين المستوى الادائى الفعلى.

النموذج (د) من الافراد : لديه طاقة وراثية كبيرة، ومع ذلك لايتاح له الا كم ضئيل للممارسات والخبرات والتعليم (الحرمان الثقافى) . . وقد يؤدى ذلك فى كثير من الاحيان إلى انخفاض المستوى الادائى الفعلى.

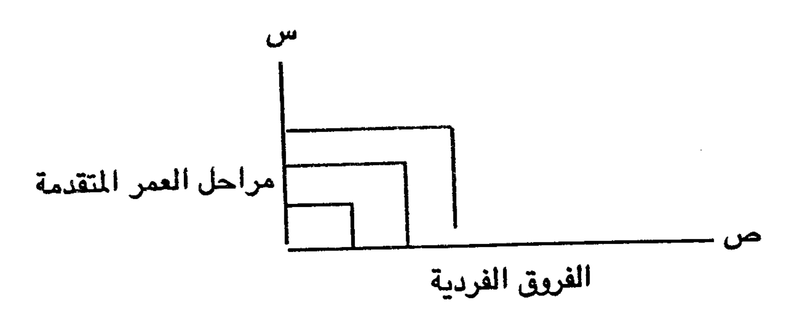
يتضح لنا من خلال الشكل السابق وجود نوعين من العلاقة الأولى

إيجابية بين الطاقة والخبرة (تفرد) أو مايطلق عليه مبدأ التوازن وفى ذلك تعظيم لمبدأ الفروق الفردية والثانية علاقة سلبية بين الطاقة والخبرة (نمطية) أو مايطلق عليه مبدأ اللاتوازن وفى ذلك طمس لمبدأ الفروق الفردية، فالفرد الذى يعانى نقصاً فى مستوى الطاقة الوراثية ثم تقوم باعطاءه ممارسات وخبرات مرتفعة قد لاتتحملها طبيعة استعداداته. قد يحدث له عدم تكيف ومن ثم عدم تمثل للخبرات المكتسبة مما يصيبه فى النهاية بعدم الاتزان، فلكى نصل بهذا النموذج من الافراد الى مرحلة الاتزان ينبغى حينئذ السير فى خطى معتدله لايجاد التوازن بين طاقاته وخبراته، ويمكن التدليل على ذلك فى المجال التربوى حيث نجد تباين الطاقات الخاصة بالتلاميذ، ومع ذلك يتم التعامل معهم دراسياً وتربوياً وسلوكياً من خلال قوالب ثابتة من المناهج والمقررات، الأمر الذى يجعل بعضهم قادراً بحكم طاقاته المتاحة على التفاعل مع تلك الخبرات وتمثلها ومن ثم القدرة على تحقيق التفاعلية المتوازنة بين طاقاته وممارسته على حين قد يفشل البعض الآخر فى تمثل تلك الخبرات والممارسات نظراً لضعف امكاناته ومن ثم الفشل فى تحقيق التوازنية بين طاقاته وممارسته، مع ماينجم عن ذلك من كافة ضروب عدم التكيف وسوء التوافق، الأمر الذى يعنى فى النهاية هدراً حقيقياً للطاقات والفروق. فاذا أردنا التركيز على جانب التفرد وليس النمطية فلا سبيل امامنا سوى تحقيق التوازن بين ما يمتلكه الأفراد من طاقات متاحة، وكم وكيف الخبرات الملائمة لها .. ويمكن التدليل على ذلك من خلال الكفاءات

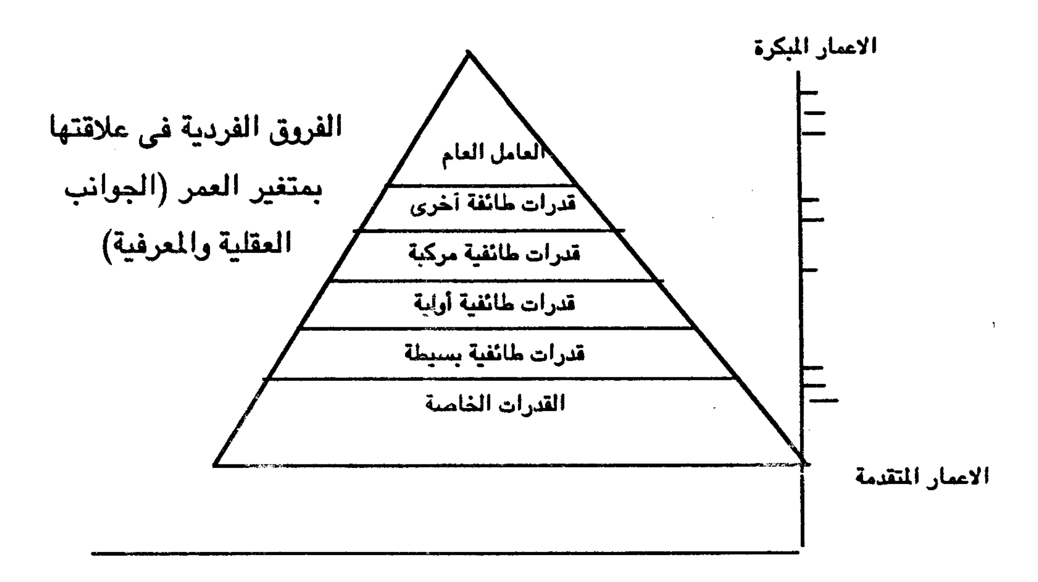
المصرية المهاجرة إلى الخارج. فالحرمان الثقافى والبيئى وضعف الممارسات والخبرات داخل المجتمع يدفعها للهجرة الى الخارج بحثاً عن ظروف بيئية قادرة على تحقيق طاقاتها المتاحة بشكل أفضل، حينئذ يحدث التوازن ومن ثم التفرد... لذا فالقصور فى مستوى الاداء الفعلى للفرد لايكون فى جميع الحالات راجعاً الى ضعف طاقات الفرد فقط، وانما قد يكون راجعاً فى أحد المستويات أيضاً إلى ذلك الإفتقار والضعف الواضح فى كم وكيف مايتيحه المجتمع من خبرات تعليمية وثقافية واجتماعية للافراد والجماعات.

سادساً: اذا كنا فى البند – اولاً – ركزنا على أثر تعددية الانشطة الممارسة فى تشكيل كم الفروق الفردية بين الافراد، واذا كنا قد ركزنا ايضاً فى البند – ثانياً – على مدى تعقيد وبساطة الانشطة الممارسة فى تأثيرها على الفروق بين الافراد، واذا كنا فى البند ثالثاً – ركزنا على أثر الاختلاف فى العناصر الفرعية المكونة لمستوى الاداء الفعلى للفرد فى تشكيل كم الفروق لديه ، فان هناك عاملاً آخر يسهم بشكل مباشر فى كم وكيف الفروق الفردية لدى الافراد وهو متغير العمر (السن) ... فمن الامور الشائعة فى مجال علم نفس النمو انه كلما زاد العمر كلما زادت الفروق إنتشاراً، فالفروق بين الافراد على كافة الخصائص المقاسة تزداد بازدياد العمر فى إطار مبدأ تحقيق التوازن، فالافراد متشابهون اكثر منهم مختلفون فى الاعمار الزمنية الصغيرة والعكس يبدو صحيحاً، وينطبق ذلك على كافة الخصائص المقاسة سواء كانت

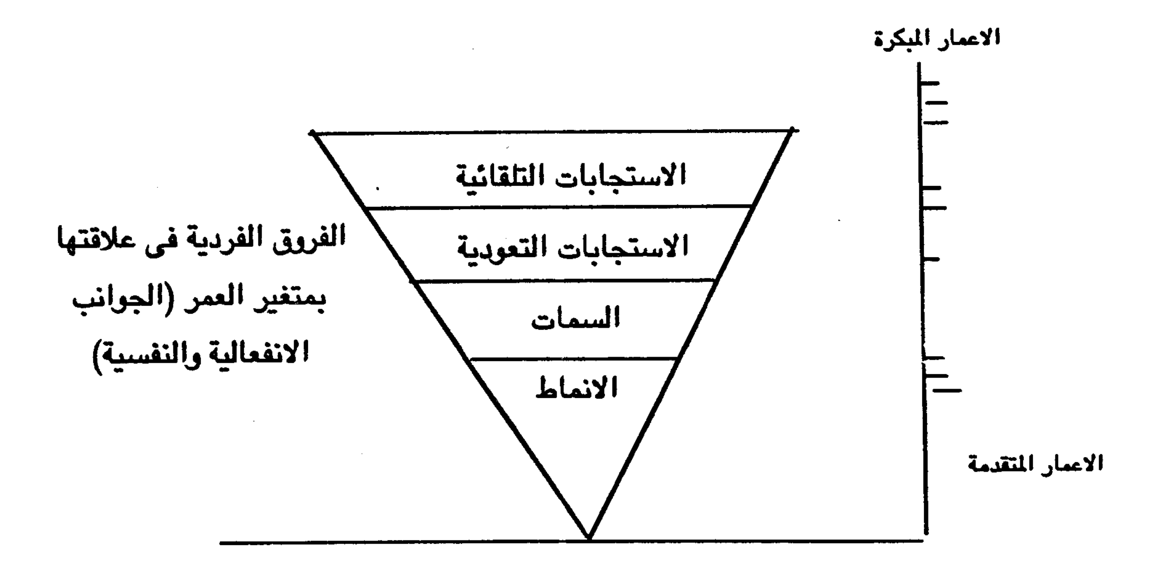
شخصية أم قدرات عقلية أو ميول أو اتجاهات... الخ . ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل البيانى التوضيحى التالى.



ولكن مما يلفت الانتباه فى الفروق الفردية فى علاقتها بمتغير العمر، ان تلك الفروق فى الجوانب المعرفية والعقلية لدى الاعمار الصغيرة انما هى فروق كتلية (عامة) أى أنها تدخل فى كل اشكال السلوك الذى يقوم به الفرد، مثل العامل العام فى اختبارات ذكاء الأطفال، وكلما تقدم الفرد فى العمر زادت قدراته العقلية والمعرفية تخصيصاً وتميزاً مما يسهم فى زيادة واتساع مجال الفروق الفردية بين الافراد ، لذا فعندما نسعى للوقوف على الفروق بين الافراد فيما يتصل بالنمو العقلى والمعرفى فيجب ان نضع فى الاعتبار التسلسل الهرمى والذى يبدأ من الفروق الكتلية (العامل العام) ويتدرج بالقدرات المركبة والأولية والبسيطة لكى ينتهى بالقدرات الخاصة .. ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل البيانى التوضيحى التالى:



أما الاطار النفسى والانفعالى فقد يسير على منوال معاكس ومغاير للنواحى العقلية والمعرفية حيث تبدأ من الجزئية وتنتهى بالتكتلية، ففى بداية الأمر تكون استجابات الاطفال تلقائية تعتمد على المحاولة والخطأ دون مران أو خبرة، ومن خلال تلك المحاولات تتشكل بعد ذلك الاستجابات التعودية، ومن خلال مجموعة الاستجابات التعودية تنشأ السمة، ومجموعة السمات المجتمعه معاً تؤدى إلى ظهور النمط، والشخصية فى مجملها عبارة عن مجموعة من الأنماط الناتجه عن تجمع مجموعة من السمات المترابطة مع بعضها البعض، ويمكن التعبير عن ذلك بالشكل البيانى التوضيحى التالى:



بعد الأنتهاء من قياس مستوى الاداء سواء فى صورته الكلية أو عناصرة الفرعية تأتى مرحلة المعالجات المعيارية للدرجات المستخلصة تلك التى تتخذ عادة اكثر من أسلوب، فاذا كان الغرض معرفة موقع الفرد المعنى بالدراسة على خاصية معينة فى ضوء المجموعة التى ينتمى اليها، فأمامنا التصنيف والترتيب والتدريج، والمقصود بالتصنيف هنا وضع الفرد «الدرجة الفردية» فى اطار فئة تصنيفية محددة وفقاً للخاصية المقاسه كأن يقع الفرد فى فئة الانبساطين أو العباقرة أو شديدى الميل للعدوان .. الخ .. ولابد من الاشارة هنا إلى ان التصنيف قضية عقلية يضفيها المصنف على الوقائع وفقاً لأطر نظرية معينة، واختلاف تلك الأطر يعنى فى المقابل إختلاف التصنيفات، لان المفرده الواحدة يمكن أن تقع فى اكثر من تصنيف وفقاً للهدف من هذا التصنيف أو ذاك، ومن ضمن الانتقادات الموجهة إلى

اسلوب التصنيف انه يعتمد على الفصل الحاد بين كل فئة والفئة التى تليها، إلى الحد الذى يوجد فيه افراد قد يحصلون على درجات بينية (يقعون بين فئتين مختلفتين) .. الأمر الذى يجعل من الصعوبة على المستوى النظرى وضعه فى فئة مستقله مع مايستتبع ذلك من تشخيص واجراء فيما بعد أما المقصود بالترتيب فيعنى قيام الباحث بترتيب درجات الافراد وفقاً للقيمة الكمية (الدرجات) بحيث يأتى فى المقدمة أكثر الدرجات ارتفاعاً ثم الأقل فالأقل .. الخ .. ومن ضمن عيوب هذه الوسيلة أن الفرق بين الدرجة والتى تليها ليست متساوية فقد يكون الفارق بين الدرجة الأولى والثانية ١٠ درجات على حين أن الفرق بين الثانية والثالثة ٥٠ درجة .. وهذا النوع من المعالجات يعتمد فى المقام الأول على دقة الاداة المستخدمة فى القياس وقدرتها على الوقوف بدقة على التباينات الفردية بين الافراد، أما الاسلوب الثالث فيتجلى فى فكرة التدريج والتى تعنى إعطاءالمبحوث درجة معينة بحيث يتم مقارنتها بمعيار يحمل صفه العموم (الدرجة المعيارية) .. ولكل إختبار درجاته المعيارية الخاصة به وفقاً لطبيعة الخاصية المقاسة ووفقاً كذلك لاسلوب الاستجابه على بنود الأداه ولعل الذى دفع بالباحثين إلى مايسمى بالدرجات المعيارية هو عدم وجود الصفر المطلق فى العلوم الانسانية، وانما الصفر هنا يعتبر نسبياً، فالفرد الذى يحصل على دجة صفر فى الخاصية المقاسه لايعنى انتفاء تلك الخاصية لديه تماماً، على حين من يحصل على الدرجة النهائية لايعنى فى المقابل امتلاك هذا الفرد للخاصية المقاسة بشكل مطلق، من هنا فالدرجات المعيارية وسيلة لمقارنة اداء الفرد باداء المجموعة المعيارية (المرجعية) التى ينتمى لها . وهناك عدة

أنواع من المعايير يمكن للباحث الاعتماد عليها فى معالجة درجات الاختبار المعنى بالقياس مثل معايير الاعمار الزمنية، ومعايير الفرق الدراسية، والدرجات المعيارية، الدرجات المعيارية المعدلة (التائية)، أما عن معايير الاعمار الزمنية فتتلخص فى أن كل فرد يتم مقارنته باداء المجموعة الزمنية التى ينتمى اليها، فاذا أردنا مثلاً التعرف على نسبة ذكاء طفل ما على اختبار ستانفورد - بينيه فيمكن حينئذ من تطبيق المعادلة التالية.

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

وعلى هذا المنوال يمكن الخروج بالعديد من الفروق بين الافراد مثل النسبة التعليمية والنسبة التحصيلية، والنسبة التحصيلية للعديد من المواد الدراسية.. الخ.

اما عن معايير الفرق الدراسية فتعتمد أساساً على متوسط أداء كل فرقه دراسية، ومن ثم مقارنه الدرجة الفردية بالدرجة المتوسطة للفرقه التى ينتمى اليها، وصولاً إلى اوجه التطابق معها أو الابتعاد عنهـــا أو الاقتراب منها. ويمكن تمثيل ذلك إحصائياً وبيانياً فى آن واحد، أمـا عن معايير الدرجات المعيارية فيمكن الحصول عليها عن طريق مايسمى بالانحراف عن المتوسط والذى يعتبر ناتج طرح الدرجة التـــــى يحصل عليها الفرد من المتوسط الحسابى لاداء مجموعته ثم قسمة الناتج على الانحراف المعيارى.

(الانحراف عن المتوسط) ح = الدرجة – المتوسط

الدرجة المعيارية = (الدرجة – المتوسط (الانحراف عن المتوسط) / (الانحراف المعيارى)

أما عن الدرجة المعيارية المعدله (الدرجة التائية) فهى عبارة عن درجة معيارية لتوزيع اعتدالى متوسطة ٥٠ وانحراف معيارة ١٠ .

الدرجة التائية = الدرجة المعيارية × ١٠ + ٥٠.

الفصل الرابع

الوراثه والبيئة

داب علماء النفس المهتمين بالدراسات الفارقه علي إستهلال موضوعاتهم بطرح قضية الوراثه والبيئة و أيهما أكثر قدرة علي تشكيل سلوك وشخصية الفرد، هل المحددات البيئية التي يكتسبها الانسان من خلال تنشئته الاجتماعيه من الاسرة والاقارب والمدرسة وكل محددات الواقع الخارجي هي التي لها اليد الطولى فى تشكيل سلوك وشخصية الانسان أم أن هذا التشكيل انبثاق وانعكاس مباشر لطبيعة ما يحمله كل منا من مورثات وجينات انتقلت الي تباعا عن طريق الوالدين واسلافهم .

ان طرح القضية بهذا الشكل لم يكن وليد اليوم وانما انشغل العلماء منذ امد طويل بمحاوله الاجابه علي هذا السؤال، والمدقق للتصنيفات الشائعه لمفهوم السلوك يدرك من أول هلة بصمات ذلك الصراع بشأن هذه القضية (الغرائز في مقابل العادات) (والسلوك المكتسب في مقابل السلوك الفطري)... والحقيقة كاىٰ قضيه جداليه نجد من يؤيد بشده ونجد أيضا من يعارض بشده وبين هذا وذاك يوجد فريق يمسك بعباءة كلا الفريقين المتضارعين ليطالعنا باراء توفيقيه معتدله .

فلقد ذهب هنري جورج Henery George مثلا الي القول بأن العوامل الوراثيه التي يبالغ الناس الآن في أهميتها لا قيمه لأثرها اذا قورنت بأثر العوامل التي تؤثر في الانسان من هذا العالم . ويبدو من عبارة هنري هذه انه ينفي تماما أي أثر للمحددات الوراثيه في تشكيل سلوك

وشخصية الفرد .

ويأتي واطسن Watson ليضع بصمانه الدامغه علي نفس الاتجاه البيئي حينما يطلق عبارته الشهيره " أعطوني عشرة من الأطفال الأصحاء وانا اخرج لكم منهم الطبيب والمهندس والمحامي والمعلم ... ألخ ولو نحينا هذا الأتجاه جانبا لننظر الي الأتجاه الأخر لوجدنا تطرفا لا يقل عن سابقيه وان كان في الأتجاه المغاير " أعني التركيز علي المحددات الوراثيه وحدها ".

ويري ويجام A.E.Wiggam أن الوراثه وحدا وليست البيئه هي الصانع الرئيسي للانسان وم ثم فإن مالدي الأفراد من فروق لايرجع الي المحددات الحضارية بقدر رجوعه الي طبيعه مايحمله كل منا من خلايا وراثيه نولد مزودين بها ، أما بيرسون فيذهب أبعد من ذلك في سعيه للدفاع عن الأتجاه الوراثي حينما يعلنها عاليه بأن الناس يرثون عن آبائهم القدره والخجل والمشاعر والحالات النفسيه بالطريقة التي يرثون بها الشكل واللون وطول القامه وغير ذلك . ولقد أمتد ذلك الخلاف ليلتصق بالعديد من القدرات العقليه مثل الذكاء والسلوك الاجرامي (الجناح) وغير ذلك من محددات الشخصية .

ومما لاشك فيه أن هذ النتائج المؤيده لكلا الفريقين لم تأت من فراغ انما جاءت عبر العديد من المناهج والطرق التي استهدفت الكشف عن اثر كل من الوراثه والبيئه ، ويمكن القول احقاقا للحق أن معظم التجارب التي أجريت في هذا المضمار اتخذت من الحيوانات الأوليه والمتقدمه موضوعا للبحث والتقصي باستثناء بعض الأساليب التي أمكن تطبيقها علي الانسان

مثل دراسه التوائم المتطابقة وبعض التجارب غير المقصودة وغير المتعمده مثل حاله أمالا وكمالا و الرجل الوحش وبعض دراسات التتبع لفروع بعض الشجرات العائلية للكشف عن مدى تأصل السلوك الاجرامي داخل أفراد العائلة الواحده تدليلا علي صحه الأتجاه المؤكد لأهمية المحددات الوراثيه في نقل هذه السلوكيات عبر الأجيال المتتاليه .

سنتناول الآن بشئ من التفصيل بعض الأساليب والمناهج المتبعة في دراسة أثر كل من الوراثه والبيئه ومدي فاعليتها .

اولا : التنشئه الانتقائيه Selectne - Breeding

يتمثل هذا المنهج في قيام الباحثين بانتقاء مجموعات من الحيوانات (القطط / الكلاب / الجرزان) ووضعها في بعض المواقف التجريبيه المصطنعه بهدف تقسيمهم الي مجموعات تصنيفية وفقا للخاصية المراد دراستها مثل الذكاء ، الانفعال النشاط ، المهارة ... الخ ويصبح لديهم في نهاية الأمر مجموعتين من الحيوانات وفقا لمؤشراتهم علي المحاولات التجربيه المضبوطه حيوانات ذكيه في مقابل أخري غبيه) ، (حيوانات نشطه في مقابل اخري كسوله) (حيوانات منفعله في مقابل أخرى متبلدة)... الخ وبعد الاستقرار علي هذا الوضع التصنيفي تأتي المرحلة الاجرائيه التاليه وهي التزاوج الفعلي لتك المجموعات المتناقضة من الحيوانات كأن تتم مزاوجه الفئران الذكيه بالفئران الغبيه ومتابعة خاصية الذكاء بالدراسة الطولية لدي العديد من الاجيال التناسليه المنبثقه عن هاتين المجموعتين المتناقضتين من الفئران ... ولايختلف الوضع كثيرا عن تجارب مندل علي نبات البازلاء و

تتبعه لعدة اجيال . ان اول مايؤخذ علي هذا المنهج هو صعوبة تطبيقة علي الانسان الي الحد الذي يجعلنا نقرر أنه لايجدي خارج أطر وحوائط المعامل الدراسية فقط- هذا من جانب - ومن جانب أخر فإن استخلاص نتائج معينه من هذه التجارب المعملية ومحاولة تعميمها او تفسيرها في ضوء الخبره الانسانيه مسألة غايه في الصعوبة ويجب تفنيدها ودحض منطلقاتها ، فاذا كان الحيوان يتحرك بوحي من الغريزة التابعة بداخله فان الانسان تحركه العديد من الدوافع السامية وإلا ماذا نقول في الشخص الذي يموت جوعا مضربا عن الطعام مثلا، فهذه التجارب لاتتعدي السلوك الفطري البدائي الذي يختلف بطبيعة الحال عن السلوك الانساني القائم علي الاهداف والدوافع السامية " تأكيد الذات / الانتماء / المكانة الاجتماعية ... الخ ويمكن القول ان هذا المنهج ذو قيمة علمية عظيمة في مجال البحث عن وراثه القدرات العقلية والانفعاليه لدي الحيوانات فقط

ومع ذلك حاول بعض العلماء استلهام روح هذ التجارب وليست التجارب في حد ذاتها فقاموا بتتبع العديد من الاجيال الاسرية المنحدرة من عائلة واحده لتوضيح اثر الوراثه في إنتقال بعض الخصائص مثل دراسة جالتون عن العظماء حيث اثبت ان معظم العظماء يتركون اجيالا من العظماء ودراسة اسرة الجوك Jukes ، واسرتي الكاليكاك ، The Kali-kaks ، وتوصل العلماء الذين تصدوا للأسرة الاولي " الجوك " بالدراسة من خلال تتبع ٩ طبقات من الاجيال تحتوي علي مايقرب من ٣٠٠٠ فرد وجدوا ان نسبه الاجرام في اسرة الجوك تلغ ٤٣٪ ، أما أسرتا كاليكاك فقصتهما ان جنديا يدعي مارتن كاليكاك كان قد أنجب طفلا غير شرعيا من

فتاه ضعيفة العقل وامكن تتبع ٤٨٠ فردا من زريات هذه البنت فوجدوا ان ٤٦ شخصا فقط يمكن اعتبارهم عاديون اما الباقون وعددهم ٤١٦ فبينهم حالات من الصرع والاجرام والبغاء والادمان وضعف العقل ، ثم تزوج مارتن بأمراه أخري عادية حيث بلغت ذريتها ٤٩٦ اتضح من تتبع هؤلاء الاحفاد ان ٤٩١ منهم نجح كثيرا في الحياة نجاحا ظاهرا اما الخمسه الباقون فمنهم حالة ضعف عقلي واحدة وحالة استهتار جنسي وحالتا ادمان علي الخمر وحاله جنون التدين ...

ورغم ان نتائج هاتين الدراستين الطوليتين قد تكونا صحيحتين من حيث التشخيص الذي تم الوصول اليه والمتمثل في تحديد الاسوياء من الافراد في مقابل غير الاسوياء الا ان ما يؤخذ علي هذه النوعية من الدراسات انها جعلت التناسل الوراثي المنحدر من اصل واحد (الوالدين) هو السبيل الوحيد لتفسير السواء أو اللاسواء ، فالزوجه ضعيفه العقل انجبت ذريه هي اقرب الي اللاسواء والاضطراب في مقابل الزوجه العادية حيث خرجت ذريتها علي خير وجه .. وهنا ينبغي التنوية الي حقيقة مؤادها ان تجارب التعلم الاجتماعي اثبتت ان الانسان دائما مايميل إلي محاكاه وتقليد الاخرين فلقد افترض سذرلاند وهو في سبيله لتفسير السلوك الاجرامي الي ان الافراد دائما مايكتسبون الانماط السلوكية الاجرامية مثلما يكتسبون الانماط السلوكية المتنافية مع القانون اي ان السلوك الاجرامي يتم تعلمه من خلال عمليه التعامل مع الاشخاص الاخرين ، وبالتالي فان الافراد قد يصبحون مجرمون بسبب التعرض للانماط السلوكية الاجرامية وايضا بسبب عزلتهم عن الانماط السلوكية المضادة للسلوك

الاجرامي ، وهذا التفسير المطروح يجعلنا نميل الي حقيقة قد تكون سقطت لدي العلماء الذين دللوا علي ا هميه الوراثه في نقل السلوك الاجرامي كما اتضحت من الدراستين الطوليتين مؤداها أن هذه الأجيال قد عايشت انماطا سلوكيه مختلفه ، وانطلاقا من مبدا التأثر والتأثير المتبادل " الاكتساب" حدث نوع عن الاكتساب لهذه الانماط فاذا كان العظماء لاينجبون الا عظماء فان هذا راجع في جزء منه الي المناخ الاجتماعي والفكري والثقافي الذي يتيحه الخلف للسلف ومن ثم يأتون علي غرارهم وكذلك الحال في الخلف الذي يتسم سلوكه بالاجرام ، فالاجيال الأخري قد تعايش مناخ السرقه والذهب والاغتصاب والقتل والخروج علي المعايير ومن ثم يكتسبون تلك الخصائص ، فلقد أكد تارد Tard إلي أن الطفل يتعلم الاجرام من البيئة عن طريق محاكاته للمجرمين من أهله وعشيرته أو اقرانه اما سلين Selin فيذهب مؤكدا نفس الاتجاه حينما يقول ان السلوك الاجرامي انما يأتي من خلال طبيعة المعايير السلوكية التي تعلمها الفرد .

اذن القضية المطروحة بشأن اثر الوراثه والبيئه في تشكيل السلوك سواء كان اجراميا جانحا او سويا مازالت في حاجة الي تدعيم وبرهنه علميه بل ان البعض من اصحاب النظريات الفسيولوجيه يؤكدون علي ان هناك مناطق معينه في المخ يمكن عن طريق استثارتها والتحكم فيهاخلق شخص عدواني جانح .

ثانيا: من المناهج التي اعتمد عليها العلماء ايضا بشأن تلك القضية " الوراثه والبيئه " منهجا يطلق عليه النمو الطبيعي او السوي Normative Development حيث يصلح تطبيقه علي الانسان والحيوان معا مؤداه

أن الظهور المفاجئ للسلوك وتدرج حدوث النمطية يعد مؤشرا علي الاهميه التي تعلق علي عوامل النضج ولقد بني هذا الاعتبار من قبل العلماء علي اساس ان هناك من الافراد من تظهر لديه سلوكيات فجائيه بصورة كامله حين وصوله لسن معينه ، ونظرا لان هذا الظهور المفاجئ قد يختلف عن المراحل النمطيه والمنتظمة للفئه العمرية التي ينتمي اليها فيمكن النظر حينئذ الي هذا السلوك بوصفه سلوكا متعلما أكثر منه سلوكا غير متعلم من البيئة ، لان انتظام مراحل النمو وتدرج حدوث النمطية في أي وظيفة يمكن اعتبارهما محكين للسلوك غير المتعلم ولقد انتهي الامر بعلماء علم نفس النمو علي وجه التحديد الي وضع العديد من القوائم والجداول التي تعكس النمو التدريجي والمنتظم للافراد في مراحل عمرية مختلفة وتوضيح الوظائف المنحدرة من تلك المراحل " دراسات منحني النمو Growth Curve (أنظر قوائم جيزل / جان بياجية) وعن طريق مقارنه الفرد وفقا للخاصية المراد دراستها (قدرات / استعدادات / ميول) بمثل هذه القوائم يمكن التعرف عما اذا كانت هذه الخاصية المتوفرة لديه تتسم بسمه الانتظام والنمطيه ومن ثم يعتبر سلوكه غير متعلم ام ان هناك ظهور مفاجئ يخرج عن تلك النمطية وبالتالي اعتباره سلوكا متعلما ...لان التعلم من شانه احداث تغيرا بالمقارنه من فرد لاخر ولايمكن ان يؤدي التعلم الي مثل هذا الثبات في التتابع والتشابه في المراحل .

ثالثا: من ضمن المناهج المستخدمة ايضا في دراسة الوراثه والبيئة التغير المتعمد للشروط البيئيه ، تتمثل هذه المحاولة في منع ممارسة وظيفة ما منعا اصطناعيا ثم الملاحظة اللاحقة لأثار هذا المنع في نمو الوظيفة او

علي الجانب الاخر اتاحة ممارسة اضافية أو تدريب لوظيفة معينة بغرض تحديد المدي الذي قد يتغير اليه النمو الطبيعي تبعا لذلك ، وكما هو واضح فان هذا المنهج قد يجدي مع الحيوانات اكثر من الانسان الا في ظل توخى الحذر الشديد في تطبيقه على الانسان بحيث لايحدث له ضررا من عمليات المنع علي الوظائف المختلفة .

رابعا: دراسة التوائم المتطابقة وغير المتطابقة: يلجأ الباحث في هذا المجال الي ضبط المؤثرات البيئية قدر الامكان بين الاخوه التوائم حتي يمكن الاطمئنان علي ان أي اختلافات بينهما ترجع بالضروره إلي المحددات الوراثيه نظرا لاتحادهما فى بويضه واحدة "التوائم المتطابقة" او بويضتين منفصلتين تم اخصابهما " توائم غير متطابقه " فلو طبقنا احد اختبارات الذكاء علي توأمين متطابقين بعد تثبيت العوامل البيئية وقارنا هذ النتائج بنسب ذكاء توأمين غير متطابقين ووجدنا تشابها في نسب ذكائهما الي حد كبير بالمقارنه بالتوائم غير المتطابقة فيمكن في هذه الحالة ان نخلص من ذلك الي نتيجة مؤداها ان العوامل الوراثيه تؤثر بالفعل علي الذكاء ..ولكن علينا ان نفطن الي نقطة هامه هي ان مايطلق عليه ضبط للمتغيرات البيئة بين التوائم المتطابقه وغير المتطابقه والاخوة العاديون يكاد يكون امرا في غايه الصعوبة وذلك ببساطه لان العوامل البيئة من التعدديه والضخامه بحيث لايمكن بالقطع تحديدها ثم ضبطها لنتجنب اثرها علي الخاصية المدروسة ... فاذا كان التوأمان يعيشان في بيئة اسريه واحده فانهما قد يختلفا في العديد من أوجه التأثيرات البيئه الاخري " جماعة الاقران / المدرسة / نوعيه الدراسة العلمية التي تميز كل منهما / الاهتمامات والميول

/ أسلوب معاملة الوالدين لكل منهما الى اخر تلك العوامل البيئيه الامر الذي يجعلنا لانركن الي صحه الاعتقاد القائل بتحييد أثر العوامل البيئيه بشكل مطلق.. وبرغم هذه الصعوبه الا ان فريقا من العلماء حاولوا تجنب تلك المشكلة بأن قاموا بالمقارنه بين التوائم المتماثلة التي تربي احدهما بمعزل عن الاخر وبين التوائم غير المتطابقة أو الاخوه عموما الذين نشا احدهما بعيدا عن الاخر ، فإذا تبين في هذه الحالة ان التوائم المتماثلة لاتزال تتشابه إلى حد بعيد بالمقارنه بالتوأئم غير المتطابقة أو الاخوة العاديون أمكنهم ان يستنتجوا ان العوامل الوراثيه تقوم بدورها بالفعل .

خامسا: علاوه علي المناهج السابقه التي تم عرضها هناك العديد من المناهج الاخرى التي يمكن الاعتماد عليها في دراسة أثر الوراثه والبيئة نذكر منها .

١- الممارسات المتنوعه لتنشئة الطفل في الثقافات المختلفة .

٢- أثر الممارسه والتدريب .

٣- أثر التعليم المدروس في اداء الاختبارات العقليه .

٤- دراسة التاريخ العائلي .

٥- مقارنة الجماعات الاقتصادية والاجتماعية .

من خلال ماسبق طرحه من اراء لبعض العلماء بشأن اثر كلا من الوراثه والبيئه في تشكيل سلوك الفرد وبعد التعرض لاهم المناهج المستخدمه في دراسة تلك القضية يجدر بنا أن نعرض لبعض النقاط بشئ من التفصيل .

أولا : هناك مغالطه واضحه في التفرقه بين أثر الوراثه والبيئة في سلوك الفرد فالمدقق مثلا في طبيعة العوامل الخارجية البيئة التي قد تؤثر علي صحه الجنين في مرحلة ماقبل الميلاد يدرك علي الفور ان تاثير تلك العوامل الخارجية لم ينقطع بحال عن العوامل الداخلية داخل بيئه الرحم " فمن المعروف أن بيئة الرحم هي تلك البيئة التي يقبع بداخلها الجنين ومن ثم يتلقي غذاؤه وحرارته ووقايته من تلك البيئه عن طريق العمليات البيولوجيه للام وهذا يعني ان تعرض الام للمؤثرات البيئيه الخارجية فيما يتعلق بتلك الجوانب البيولوجية قد ينتقل تباعا الي جنينها ، ونظرة الي مايطرح من تعريفات لمصطلح البيئه يشير الي مانعنيه علي وجه الدقه فالبيئة هي كافة العوامل الخارجية التي تؤثر في الشخص من بدء نموه وكلمه النمو التي تضمنها هذا التعريف لاتبدأ أولي حلقاتها مع بداية الميلاد فقط وانما يبدأ النمو في اللحظة التي يتم فيها التخصيب Fertilizaton وانقسام الخلايا مكونه في ذلك الكائن الحي ، ولو استرجعنا عبارة واطسن الشهيره متزعم حركه الاتجاه البيئي تجعلنا ندرك أنه اشار الي أهمية العامل الوراثي دون أن يدري في تاكيده علي الاطفال الاصحاء ، ان كلمه اصحاء لاتعني من المنظور التجريبي سوي معني واحد وهو ضبط المتغير الخاص بالوراثه حتي يضمن إنتفاء أي أثر للاضطرابات الوراثيه وإلا ماذا يقول لنا واطسون اذا أعطيناه طفلا مصابا بالصم والبكم وطلبنا منه كما يدعي ان يجعله محاميا بارعا أو خطيبا قديرا او اعطيناه طفلا مصابا بالعمي وطلبنا منه ان يجعله ضابطا متمرسا في سلاح الرادار ،نخلص من ذلك الي أن العوامل البيئية قد تلعل تاثيرها حتي في مرحل ماقبل الميلاد وفيما يلي بعض

العوامل التي قد تلعب مثل ذلك التأثير دون الاسهاب في شرحها - وفقا لما يملية علينا السياق المطروح .

١- تناول الأم للعقاقير والادمان اثناء فترة الحمل .

٢- تدخين الأم الحامل وتأثير النيكوتين علي سرعه ضربات قلب الجنين .

٣- الحاله الانفعاليه للام .

٤- اصابه الام باحد الامراض المعدية اثناء فترة الحمل مثل الزهرى او الحصبة الالمانية " الروبيلا "

٥- تعرض الام لبعض الاشعاعات اثناء فترة الحمل .

٦- سوء تغذية الام الحامل .

٧- اسلوب الولادة " طبيعية / غير طبيعية ".

ثانيا: اذا كانت العوامل البيئية تمارس تأثيراتهامنذ لحظة التخصيب وانقسام الخلايا فالامر بالمثل بالنسبة للعوامل الوراثية فمن الخطأ أن ننظر إلي تأثير الوراثه في نمو أي سمه علي انه يتوقف ساعة الميلاد ، فالعوامل الوراثيه قد تؤثر في نمو الفرد لمدة طويلة بعد الميلاد بل طيلة فترة الحياة فالقابلية المورثة لامراض متنوعة مثلا قد لاتظهر حتي يتعدي الفرد سن الكهوله وحتي السن التي يموت فيها الشخص قد تتحد جزئيا بعوامل وراثيه كما تدل علي ذلك ملاحظة ميل ظاهرة التعمير " طيلة العمر " الي السريان في بعض العائلات .

ثالثا: من الصعوبه ان نتعرض للسؤال أيهما اكثر تاثيرا في تشكيل سلوك الفرد الوراثه ام البيئة لان طرح السؤال بهذه الكيفية يتنافي وأبسط مقدمات مفهوم المقارنه ، لان المقارنه ، تتطلب الموازنة بين اشياء يوجد بينهما نوعا من التجانس والانسجام ولكننا هنا بازاء مستويين مختلفين . صحيح انهما متفاعلان الا انهما من نوعيتين مختلفتين أحدهما يتعلق بالجوانب البيولوجيه للفرد والاخر يتعلق بالظروف البيئة والاجتماعية والحضارية ومن ثم يمكن النظر الي الوراثه والبيئة ليس من منظور العلاقه الاضافية (الوراثة + البيئة) وإنما ينبغي النظر اليهما في ضوء العلاقه التضاعفية (الوراثه × البيئة) فالسلوك الانساني يعد بمثابه جماع الأطروحة المنبثقة عن الاطروحة الوراثية ومضاد الاطروحة البيئية . وذلك الجماع علي الرغم انه إنبثق عنهما الا أنه يحمل خصائص متميزة خاصه به وحده قاصره عليه وبالتالي لايجوز تفسيرها إستنادا إلي الانعكاس المباشر لاي منهما فقط لاننا لوفعلنا ذلك نكون قد الغينا الوظيفة النوعية لذلك الجماع ومن جانب اخر فالوراثه تمثل لنا المستوي البيولوجي للفرد ذلك المستوي الذى لابد من وجوده حتي تتحقق لنا بقية المستويات الأخرى المنبثقه منه والمترتبه عليه فمن غير الممكن بالقطع القيام بأي نشاط انساني دون وجود الامكانات العضوية اللازمة لذلك ... فالطفل الوليد يحمل بداخله الاستعداد للنطق والحركة التفكير " بالقوة " ولكن هذه الاستعدادات لن تتحول الي قدرات " بالفعل " الا في ظل ظروف ومحددات معينه منها مايرجع الي نضج الاعضاء واكتمالها ومرونتها ومنها مايرجع الى التنشئه والاندماج وسط الجماعات المختلفة ... الخ ومن جانب ثالث فالمستوي

الوراثي " البيولوجي " للفرد اذا عزلناه وفصلناه عن سياقه الاجتماعيه وتناولناه كعامل بيولوجي بحت فلن يستطيع هذا المستوي الاجابة علي العديد من الظاهرات الانسانيه التي تمس جوهر وصميم الوجود الانساني وذلك ببساطه لانه مستوي خام وغفل من المعني ولايكتسب معناه الا من خلال الصيغ الاجتماعيه التي تلقي عليه فتكسبه بعد المعني والتفسير ... هل يستطيع ذلك المستوي البيولوجي الاجابة علي التساؤلات التاليه . لماذا ينجح احد المعوقين في عبور المانش بينما يفشل فيه أخرون يتمتعون ببنيان جسدي قوي بالمقارنه بذلك المعوق ...هل يستطيع ذلك المستوي البيولوجي أن يفسر لنا سر عبقرية المصري خارج حدود الوطن وابداعاته في شتي مجالات العلم ... هل يستطيع ذلك المستوي ان يفسر لنا ظاهرة الاستشهاد " والتضحية بالنفس والجسم علي السواء " ،، هل يستطيع هذا المستوى ان يفسر لنا حب المغامرة التي تدفع بصاحبها الي التسلق عبر قمم الجبال العالية " الافرست " .. الاجابة قطعا بالنفى فالمستوي البيولوجي " الوراثي " يمثل المستوي الادني الذي لابد من وجوده كشرط أساسي حتي تتحقق بقيه المستويات الاخري وبالتالي من العبث ان نفصل المستويين عن بعضها ثم ندعي غلبه احدهما علي الاخر كما اتضح من العبارات التي سقناها لاقطاب الاتجاهين " البيئي والوراثي ".

رابعا: إن التطرف الشديد في الاختلاف بين العلماء بشأن ترجيح كفه الوراثه والبيئة في تشكيل السلوك الانساني انما يرجع في ا عتقادنا الي خلاف أعمق وأشمل من مجرد الخلاف علي قضية علمية من المفترض أنها تحسم بالبراهين والأدله العلمية .. فلا يخامرنا الشك في مدي صدق أو

موضوعية المناهج والاساليب التي اتبعها كلا الفريقين لتدعيم وجهة نظرة ولكن اذا كان الخلاف علي الوقائع تحسمه الملاحظة والمشاهدة فان الخلاف في التفسيرتحكمة النظرية ، من هذا المنطلق فان إتجاهات الباحث التفسيريه قد تكون في كثير من الاحيان إفراز ونتاج طبيعي للمحددات الحضارية والايدلوجية التي يحيا بين جوانبها ومن ثم تأتي تفسيراته بوصفها إنعكاسا مباشرا للطبيعه النوعيه لتلك الايدلوجيات، فالذين يتطرفون في الحكم علي المحددات الوراثيه بان لها اليد الطولي في تشكيل سلوك الفرد هم غالبا أولئك الذين يتوشحن بالنزعه العنصريه فالفرد من هذا المنظور القدري لابد وبالضرورة ان يكون صورة كربونية من اسلافه التي إنحدر منها وأنبثق عنها ، وبالتالي فالفرد الأبيض بما يتمتع من ذكاء وقدرات عقليه عليا لابد وبالضرورة أن يورث تلك القدرات الي ابناءه واحفاده والعكس صحيح فالملون " الزنجي" لايورث ابنة إلا الضعف والتخلف والبؤس .. ولذا ليس من الغريب أن تطالعنا بعض الدراسات التي تناولت الفروق بين البيض والملونين بأن البيض أكثر ذكاءا من الملونين ... ومع ايماننا الشديد بموضوعية الاختبارات العقلية التي تم إستخدامها في الكشف عن تلك الفروق ... الا أنه تبقي نقطه جوهرية لابد من طرحها ، إذا كان الامر كذلك فهل مرجع ذلك الاختلاف إلي طبيعه المحددات الوراثيه التي تحكم كلا الفريقين من البيض والملونين أم ان الظروف البيئية شديدة القسوه التي يحيا فيها الزنوج بما تشتمل عليه من ازدراء وبطاله وتفرقه عنصريه واستهجان وانخفاض مستوي المعيشة هي التي أدت الي كف قدراتهم وعدم تفتقها واستغلالها الاستغلال الأمثل مما جعلها تبدو علي الإختبارات

ضعيفه ومنخفضة .. ولنأخذ مثالا آخر من مجال علم النفس الاجتماعي فالتعلم في الحياة الاجتماعية يكسب الفرد خبرات معينه ، فالخبرة التي يعيشها الفرد من الممكن أن تصنع له اتجاهاته فمثلا الدراسات التي أجريت علي ظاهرة التعصب العنصري في أمريكا أوضحت لنا أن الطفل الأمريكي الأبيض يلعب مع الطفل الزنجي ولايشعر مطلقا بأي فارق بينهما أو آي كره نحوه او خوف منه ثم تراه امه فتضربه وتقول له أن اللعب مع الاطفال الزنوج يسينقل له الجراثيم او انه سيؤدي به الي أن يصبح أسودا ثم تتكرر هذه المواقف مرات عديدة فيصبح تعصبه فيما بعد إنعكاس للخوف البيئي من الضرب أو مايحمله الزنجي من جراثيم ... ثم يطالعنا البعض بعد ذلك بان البيض بحكم تكوينهم الوراثي اكثر تمايزا من الملونين الايستحق ذلك تفسيرا ؟

أما أصحاب الفريق الأخر أعني المتطرفون للتأثيرات البيئية فأمرهم أيضا جلي وواضح . فالأنسان من وجهة نظرهم قادر علي تغير البيئة والبيئة بدورها قادرة علي تشكيلة .. التأثر والتأثير المتبادل " وبالتالي ليس من الغريب أن يخرج من صلب الرجل الفقير من يحمل أداة الهدم والتحطيم لثروة الرجل الغني ،، فلا مجال للقدرية أو العنصرية أو التميزية بين الافراد. وانما الفرص البيئية متاحه لكل الافراد علي قدم المساواة .

تأثير الكثافة الفراغية على مستوى الاداء الشخصي

دراسة تجريبية في مجال الحيز الشخصي لدى عينة من التلاميذ المشكلين والعاديين.

أ. د. فتحي الشرقاوي

استاذ علم النفس — آداب عين شمس

على الرغم من ايجابية الاتجاه العلمي الرامي إلى ضرورة دراسة الخصائص النفسية وسمات الشخصية للتلميذ المشكل من قبيل مفهومه عن ذاته واتجاهاته ودوافعه، الا ان دراسة العوامل الخارجية المحيطة بهذا التلميذ لاتقل أهمية عن تناول خصائصه الذاتية، انطلاقاً من فكرة التأثر والتأثير المتبادل بين الطبيعة النوعية للشخصية والظروف والمحددات الخارجية، والمدقق في التراث البحثي الذي أخضع التلاميذ المشكلين للدراسة والبحث يجد نوعاً من الاهتمام المتزايد بدراسة تلك العوامل الخارجية مثل طبيعة الاماكن التي يتواجد فيها التلميذ المشكل من حيث اتساعه او ضيقه أو ازدحامه أو ارتفاعاته أو من حيث طبيعة الافراد الذين يتعاملون معه سواء داخل الفصول من المعلمين (اتجاهات المعلمين واثرها على زيادة السلوك الشكل) .. أو المجبهات الزملاء والاقران، ونهاية بالعوامل الفيزيقية من حرارة ورطوبه وتهويه واضاءه .. الخ.

ففي دراسة حديثه قام بها ميلز وآخرون Mills عام ١٩٩٦، تم إخضاع مجموعه من التلاميذ المشكلين للتجريب الذين تكررت منهم السلوكيات الضارة بالآخرين من «قبيل التشاجر واثارة الشغب والتمرد وعدم الامتثال للأوامر والنواهي وتحطيم وتكسير أثاث المدرسة وكثرة التغيب دون

مبرر واضح» وقد بلغ عدد هؤلاء التلاميذ خمسة عشر تلميذاً مشكلا من الصف السادس حتى الثامن، وقد تم إختبارهم بناءً على التقارير السلوكية المتضمنه فى مكتب الاخصائى النفسى، ثم قام الباحثون بمحاولة إختيار فرضية مؤداها أن ضيق المكان والازدحام من شأنه أن يزيد من حدة السلوك المشكل، على حين أن عدم الازدحام واتساع المكان «الكثافة الفراغية الواسعة من شأنها تحقيق نتائج إيجابية، وبالفعل قام الباحثون باعتبار هذه المجموعة من التلاميذ مجموعة تجريبية واحدة حيث تم وضعهم فى أحد الفصول ذات الكثافة الفراغية الضيقه. حيث تزدحم القاعه بعدد كبير من التلاميذ يفوق طاقة الغرفة على استيعابهم العددى، وتم كذلك التدريس بطريقه تقليدية تماماً «ارسال معلومات دون أيه مشاركات أو مناقشات) واستمر هذا الوضع لمدة أربعة أسابيع ، ثم قام الباحثون فى الفصل الدراسى الثانى بوضعهم فى احد الفصول ذات الكثافة الفراغية الواسعة، مع عدم ازدحام المكان، علاوة على قيام المعلمين بادارة الموقف التعليمى بطريقه غير تقليدية من حيث الإعتماد على اثارة التفكير والابداع وتبادل الاراء والتفاعلات الانسانية الايجابية ، وبدلاً من قيام ميلز Mills وزملائه بدراسة قبلية وبعديه للموقفين التجريبين المختلفين قاموا باجراء حصر للحالات السلوكية التى تمت خلال فترة الدراسة عن طريق مكتب المدرسة School office. وكانت المؤشرات البحثية تشير الى ان هناك ثمة انخفاضاً ملحوظاً فى عدد التحويلات السلوكية المخالفة فى حالة دراسة التلاميذ المشكلين فى الفصول ذات الكثافة الفراغية الأوسع والأقل ازدحاماً (Mills et al : 1996) على الرغم من إيجابية نتائج ميلز وزملاءه من حيث خروجهما بان إتساع المكان وعدم إزدحامه أدت بدورها إلى إقلال واضح فى السلوكيات المشكلة الا انه

توجد عدة إعتبارات تتعلق بالاطار النظرى، والمنهجى الذى تمت فيه الدراسة يتصدرها أن إض فى عدد التحويلات السلوكية الذى حدث فى الوضع التجريبى الخاص بالكثافة الفراغية الواسعة لانستطيع أن نرجعه إلى التأثير المباشر لهذا العامل المستقل وحدة، وذلك ببساطه لأن الدراسة لم تهتم بعملية الضبط الدقيق للمتغيرات الوسيطة مثل الحرارة والتهوية وتجهيزات الاثاث وطبيعة المعلمين وطرق تعاملهم مع الطلاب، فضلاً عن علاقاتهم بزملاء الفصل فى الوضعين التجريبين.. كل هذه العوامل وغيرها الكثير قد يؤثر بشكل أو باخر فى العامل التابع المتمثل فى السلوك المشكل، كذلك لم توضح لنا الدراسة طبيعة السلوكيات المشكلة التى ارتكبها أفراد عينة الدراسة الذين تم إختيارهم، فمن المؤكد ان التلميذ ذا السلوك المشكل تتراوح خطورة مايصدر منه من سلوك بدءً من التمرد وعدم الامتثال للاوامر والنواهى مروراً بإيذاء الاخرين معنوياً ولفظياً ونهاية ايذاءهم البدنى والجسمى، وعلى ذلك فوضع كل هولاء التلاميذ فى فئة واحدة دون النظر إلى الطبيعةللسلوك النوعية من حيث نوعيتة ومدى خطورته يجعلنا ننظر إلى نتائج ميلز بنوع من التحفظ، ثم يأتى أخيراً ان دراسة ميلز فى اعتمادها على عدد الحالات السلوكية التى تم تحويلها لمكتب المدرسة لايمكن اعتباره متغيراً تابعاً وذلك لظروف عديدة منها أن كثيراً من السلوكيات المشكلة قد يتم التعامل معها موقتياً دون التحويل إلى الجهات المختصة من قبيل السلوك العنيف والتحرش الجسمى بين الزملاء تحت شعار اللعب مثلاً أو الالفاظ الرمزية التى تحمل طابعاً عنيفاً ولايمكن التعامل معها معها من منطق الادانة أو التجريم ومع ذلك تحمل دلالة مشكلة .

ثم يأتى أخيراً ان دراسة ميلز لم توضح لنا على الاطلاق السلوكيات الصادرة من التلاميد العاديين الذين تم وضعهم مع مبحوثى الدراسة فى حال الوضع

التجريبى الخاص بالازدحام والكثافة الفراغية الضيقه، هل صدر منهم بعد هذه المعايشة مايشير الى تورطهم فى السلوك المشكل أم لا؟

واستكمالاً لتلك النوعية من الدراسات التى تضع العوامل الخارجية المحيطة بالتلميذ المشكل محل الاهتمام والدراسة قام نيلسون وآخرون Nelson ١٩٩٦ بدراسة تحليلية لعدد من التلاميذ المشكلين ثم إختيارهم أيضاً من خلال عدد تحويلاتهم السلوكية لمكتب التحقيقات الملحق بالمدرسة، وتم اختيار أربعة تلاميذ فقط من الصف الثالث بناءً على الربيع الاعلى لعدد التحويلات «أكثر التلاميذ المشكلين خطورة» وانطلقت الدراسة من فكرة مؤداها ان اثارة النقاش والحوار مع التلميذ المشكل وتبادل التفاعل الايجابى معه واثارة ملكاته الابداعية وفتح قنوات الاتصال معه سوف يقلل تباعاً من حدة سلوكياته المشكلة؛ انطلاقاً من فكرة تدعيم الثقة بالذات ومن ثم بالآخرين .. ولكى يتحقق Nelson من مدى صدق تلك الفرضية قاموا بوضع التلاميذ الأربعة ذو السلوك المشكل فى أحد الفصول الواسعة غير الضيقه ومعهم عدد قليل من التلاميذ، على أن يتولى المعلم التدريس بطريقة يغلب عليها الجو الانسانى المريح ، بالاضافة الى تبنى طرقاً للتدريس تخاطب قدراتهم الابداعية ، وعن طريق جمع الملاحظات عن التلاميذ الأربعة اثناء فترة الدراسة عن طريق الاستعانه بالاخباريين داخل الفصل وخارجه» وجد أن هناك انخفاضاً ملحوظاً فى سلوكياتهم المشكلة فى ظل الوضع التجريبى القائم على الشكل غير التقليدى فى تعامل المعلم مع تلاميذه (Nelson et al 1996).

يمكن ان نستخلص من دراسة ميلز أن اسلوب التعليم وكذلك أسلوب التعامل مع التلاميذ بعامه والمشكلين منهم بخاصه يعد أحد العوامل الخارجية

التى تسهم بدورها فى تهذيب السلوك المشكل للتلميذ أو تزيده حده .. إلا أن ما يؤخذ على دراسة نيلسون وزملائه انها لم تعتمد إعتماداً دقيقاً على معيار محدد «موضوعى ودقيق» فى الحكم الحادث فى سلوكيات التلاميذ المشكلين، حيث تم الاعتماد فقط على مجرد الملاحظة، ذلك الأسلوب الذى يعتمد بخاصه على مدى كفاءة القائم بالملاحظة وكذلك الظروف الموقفيه التى يحدث فيها السلوك المرصود... وبالرغم من ذلك فإن القيمة الإجرائية الايجابية التى خرج بها بحث نيلسون وزملائه تتبلور – وفقاً لقولهم – فى ضرورة التأكيد على أهمية التخلى عن الأسلوب التقليدى فى التدريس من حيث الاعتماد على ارسال المعلومات فقط، وعدم الإلتفات إلى الظروف النوعية لكل تلميذ، وعدم الأخذ فى الاعتبار التباينات الفردية فى استعدادات التلاميذ وقدراتهم، فمن شأن ذلك أن يفجر فى التلاميذ الرغبة فى التمرد ومن ثم أنخراطهم فى السلوك المشكل.

اذا كانت دراسة ميلز Mills وضعت متغير الازدحام والكثافة الفراغية فى بؤرة الاهتمام من حيث تأثيرهما على السلوك المشكل للتلاميذ، واذا كانت دراسة نيلسون Nelson ركــزت على الاسلوب الذى يدار به التدريس (تقليدى / غير تقليدى) ومدى تأثير ذلك على حدة السلوك المشكل للتلميذ، فإن الباحثان فان أكر Van Acker وريتشارد Richard حاولا التأكد من مدى تأثير عامل أخر على السلوك المشكل لبعض التلاميذ وهو طبيعة المجال الذى يتواجد فيه التلاميذ بعامة والمشكلين منهم بخاصة، حيث يرى الباحثان أن السلوك الصادر من التلميذ المشكل لايمكن تفسيره أو الوقوف على مدلوله إلا من خلال مجال محدد ومعين، بحيث يصبح ايه تفسيرات له خارجه عن هذا النطاق لاقيمة لها، ويضرب الباحثان مثالا

توضيحياً بأحد التلاميذ قام بالاعتداء على آخر، فما كان الا من هذا الآخر بأن قام برد العدوان بطريقة مماثلة هل يمكن اعتبار سلوك الأخير سلوكاً مشكلاً؟ ... يجيب الباحثان بالنفى . ويذهب الباحثان الى ضروة تصنيف السلوك المشكل للتلاميذ وفقاً لنوعيته وحدته فى آن واحد، فهناك السلوك المشكل العنيف الموقفى ويرى الباحثان ان هذا السلوك عادة ما نقابله فى تزاحم التلاميذ على بعض الاماكن، أو التحرشات البدنية اثناء الالعاب الجماعية أو أثناء تواجدهم فى اللقاءات الجماعية (تشجيع الفرقه الرياضية والمبارزات الثقافية والعلمية؛ ويرى الباحثان ان السلوك المشكل الموقفى العنيف لايمكن اعتبارة دليلاً على تأصل العنف داخل التلاميذ بقدر ماهو تفعيل موقفى للعنف سرعان مايتلاشى، ثم ينتقل الباحثان الى سلوك آخر مشكل عنيف أطلقوا عليه « عنف العلاقات» وهذا النوع أشد درجة من النوع السابق لانه يحمل نوعاً من التخطيط المقصود للعنف، وهذا النوع يتواجد عندما تتكون الشللية (الجماعات الصغيرة) ودخولها فى دائرة الصراع مع الآخرين، اما النوعين الباقيين من السلوك المشكل فهما من الخطورة بحيث تستدعى الضرورة تحويل اصحابها إلى الجهات المختصة بالأمور النفسية والسلوكية وهما السلوك والعنف المدمر مثل التحطيم والتكسير والالفاظ الجارحه والايذاء البدنى ثم العنف النفسى المرضى ويرى الباحثان ان معظم الدراسات التى تجرى فى مجال السلوك المشكل عادة ما تنصب على الشريحتين الاوليتين على حين ان الأخيرتين عادة مايتم تناولهما من المنظور المرضى (العلاجات النفسية) ... وبعد ان انتهى فإن اكر وريتشارد من عرضهما المتضمن تصنيف السلوكيات المشكلة، قاما بدراسة تجريبية على النوع الثانى من السلوك المشكل (عنف العلاقات Relationship .V).

حيث تم إخضاع مجموعة تجريبية منهم فى ظل وضع تجريبى يتضمن كثافة فراغية ضيقه، فوجد الباحثان زيادة فى حدة السلوك العنيف . (Van Acker & Richard : 1996)

اذا كانت الظروف الفيزيقية (ميلز) وكذلك الاساليب التقليدية فى التدريس والتعليم (نيسلون) وكذلك ديناميات العلاقة داخل الجماعة (الشللية) (فان اكر ، ريتشارد) عوامل خارجية قد تؤثر على السلوك المشكل للتلميذ، فإن نقص المهارات الاجتماعية Sociol Skills يعد أحد العوامل المؤثرة ايضاً، فالسلوك العنيف يخفى وراءه عدم قدرة التلميذ المشكل على التواصل الجيد مع الآخرين وتفهم لمواقفهم، والذى يعكس بدورة اضطراباً واضحاً فى كم وكيف المهارات الاجتماعية لديه ولكى يتم التحقق من تلك الفرضية قام مور Moor ١٩٩٥ ومعه مجموعة من الباحثين باخضاع مجموعة من التلاميذ المشكلين لأحد البرامج التدريبية الخاصة بتنمية المهارات الاجتماعية مثل تعلم ردود الفعل المناسبة للزملاء، وردود الفعل المناسبة لفكرة المكسب والخسارة، وكيفية تعزيز وتدعيم السلوكيات الايجابية، ومراقبة الذات والتغلب على الانفعالات.. ومهارات الاتصال والتواصل. وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبى المكثف الذى أستمر خمسة أسابيع لاحظ مور وزملائه انخفاضاً ملحوظاً فى عدد التحويلات السلوكية المشكلة لهؤلاء التلاميذ (Moor et al 1995)

ويسير فى نفس المنوال دراسة أخرى قام بها مجموعة من الباحثين وهم فولى Foley ورجينا Regina وابستن Epstein وميشيل Mi-chael ١٩٩٣ حيث اخضعوا مجموعة من تلاميذ المستوى الخامس المشكلين لأحد البرامج التدريبية الخاصة بتنمية المهارات المدرسى، وكانت النتيجة

مسايرة تماماً لما خرجت به دراسة مور وزملاوه (Foley et al 1993) ويمكن ان نستخلص من دراستى مور وفولى أن عنصر التفاعل القائم على الاستخدام الجيد للمهارات الاجتماعية والمدرسية يعد أحد العوامل المؤثرة على السلوك المشكل للتلميذ فالتلميذ الذى يفتقد لمثل تلك المهارات غالباً مايلجأ من قبيل التعويض إلى تلك التفعيلات القائمة على العنف والعدوان، ولعل ذلك ما اكدته ابحاث كل من ميلز Mills ونيلسون Nelson السابق الاشارة اليهما والتى اعتمدتا على فكرة اثارة التفاعل الايجابى مع التلاميذ وفتح قنوات الاتصال بهم وتعميق المشاركات الفعاله معهم.

اذا كانت المحاولات البحثية السابقه ركزت على بعض العوامل فى تأثيرها على السلوك المشكل للتلاميذ بوصف الأخير متغيراً تابعاً، فهناك دراسات وضعت السلوك المشكل فى دائرة المتغير المستقل وبعض المتغيرات الأخرى فى محل التابع انطلاقاً من فكرة التأثر والتأثير المتبادل، وسوف يتم الاقتصار فى هذا الصدد على محاولتين بحثيتين أحدهما تحاول التعرف على التأثير الذى يمكن ان يلحقه السلوك المشكل على التحصيل الدراسى لهؤلاء التلاميذ من خلال دراسة قام بها أبى Abbie وسيجال Segal ١٩٩٤ ثم أثر السلوك المشكل على التلاميذ العاديين المحيطين بالتلميذ المشكل من قبيل صمتهم وتلقائيتهم من خلال دراسة قام بها مجموعة من الباحثين على رأسهم جون Jones ١٩٩٥ اما عن الدراسة الأولى فقد قام كل من أبى Abbi وسيجال Segal بدراسة مسحيه لعدد كبير من تلاميذ الصف الخامس، وذلك بان قاما بحصر مجموعة كبيرة من التلاميذ المشكلين « تم الاعتماد فى إنتقائهم من خلال تقيم المعلمين والادارة المدرسية والاخصائيين، ثم قام الباحثان باختيار مجموعة من التلاميذ العاديين الذين لم يسبق احالتهم فى

ايه تحقيقات سلوكية ، ثم أعقب ذلك رصد الخاصه الدرجات الكمية الخاصة بالتحصيل الدراسى لكل مجموعة على حدة ، فوجدا ان هناك ميلاً لتدنى مستوى التحصيل الدراسى لدى مجموعة التلاميذ المشكلين بالمقارنة بقرناهم العادين.

(Abbie &Segal. 1994)

ان المؤشرات التى خلصت اليها دراسة أبى وسيجال تبدو منطقية تماماً، حيث ان السلوك المشكل فى حال تفعيله لايعطى لصاحبه الفرصه لتسخير امكاناته العقلية فى عملية الاستذكار والتحصيل، هذا فضلاً عن انحسار المساحة الزمنية التى تتطلبها عملية الاستذكار فى عمليات الايذاء والعنف والمشاجرات والتخطيطات .. الخ ان هذا المؤشر يشير فى أحد المستويات إلى مدى الخطورة المترتبة على السلوك المشكل للتلميذ، حيث لم يعد الأمر قاصراً فقط على مجرد الحاق الأذى بالآخرين، وانما كذلك التأثير السلبى على المستوى التحصيلى بكل مايعنية من معنى.

اما الدراسة الثانية التى قام بها جونز Jones وأخرون عام ١٩٩٥ فكانت تهدف الى محاولة التعرف على الآثار السلبية للسلوك المشكل على مجموعة من التلاميذ الذين أطلق عليهم «التلاميذ الصامتون Sielent - Stndent.. وهم مجموعة من التلاميذ الصامتون، لايتكلمون ولايحاولون تعميق الاتصالات بغيرهم وبعد دراسة متعمقة لهذه الحالات واستبعاد حالات الصمت التى تشير إلى اضطراب نفسى أو انفعالى ما ، تبقى امام الباحثين مجموعة صامته لم تنجح أيه محاولات لإخراجهم من هذه الحاله، وبدراسة حالاتهم اتضح انهم لايتحدثون، خوفاً من بطش

زملاءهم المشكلين بهم وايقاع الأذى عليهم، من هذا المنطلق فالسلوك الصامت الذى يلجأ اليه هذا القطاع من التلاميذ انما هو محاولة للتغلب على المخاطر الصادرة من زملاءهم المشكلين (Jones et al : 1995) يتضح من خلال دراسة جونز أن السلوك المشكل لاتقتصر آثاره السلبية فقط عند مجرد تدنى مستوى التلميذ تحصيلياً كما اكد ذلك أبى وسيجال، وأنما يؤدى كذلك إلى التأثير على تلقائية وتفاعلية الأقران المحيطين به عن طريق لجؤهم الى الصمت حتى لايتعرضون لايه عواقب وخيمه قد تلحق بهم الضرر، أو قد يلجأون كذلك إلى مبادلة السلوك المشكل بسلوك مشكل مضاد مما يزيد الأمر تعقيداً.

واستكمالاً لتلك النوعية من البحوث التى تحاول الكشف عن العوامل المسببه للسلوك المشكل للتمليذ قام مجموعة من الباحثين يرأسهم دنلاب Dunlap ١٩٩٤ بدراسة تحليلية متعمقه لتلميذان من المرحلة الاعدادية يعانيان من اضرابات سلوكية مدرسية واضحة (سلوك عنيف) ... وقام دنلاب بتصميم برنامج يتضمن تنمية حرية الاختيار والمفاضلة مع هذين التلميذين بدلاً من الأساليب الجامدة القائمة على الاجبار وتلقى الاوامر والانصياع لها دون مناقشة .. الخ .. وخرجت الدراسة بعد انتهاء البنامج الذى تم تطبيقه إلى ان هناك مؤشرات ايجابية بدأت فى الظهور، وإن كانت مظاهرها قليله نسبياً ، (Dunlap et al: 1994) ان المؤشرات البحثية التى خرجت بها دراسة دنلاب وزملاؤه انما تشير بوضوح إلى ان السلوك المشكل للتلميذ قد يرجع فى أحد المستويات الى ذلك النظام التقليدى للتعليم القائم على فرض الاراء والافكار من منطلق التسلط وعدم اتاحة الفرصة امام التلميذ للاعراب عن ذاته بشكل تلقائى.. الأمر الذى قد يدفع التلميذ إلى السلوك المشكل كرد فعل لحالة التسلط هذه .. ولعل ذلك ما اكدته دراسة قام

بها تيلور واخرون Taylor عام ١٩٩٤ حيث قام مجموعة من الباحثين باختيار خمسه عشر تلميذاً مشكلاً تراوحت اعمارهم بمتوسط قدره ١٢ عاماً وتم تصنيفهم إلى مجموعتين تجريبيتين (٨ فى وضع تجريبى ايجابى - ٧ فى وضع عادى) ... اما عن الوضع التجريبى الايجابى فقد تم وضعهم فى أحد الفصول حيث يتولى ادارة الفصل احد المعلمين الذين خضعوا بدورهم لأحد البرامج الرامية الى تنمية حرية الاختيار وطرح البدائل امام التلاميذ ومناقشتها والخروج بحلول على مستوى عال من الاقناع ... اما السبعة الباقين فقد تم تركهم دون اجراء أيه تعديلات على وضعهم الطبيعى داخل فصولهم على اعتبار أنهم مجموعة ضابطة ، وبعد فترة بلغت بسته أسابيع ، قام تيلور بقياس السلوك العدوانى لدى المجموعتين التجريبيه والضابطه ، فوجدو فروقاً داله لصالح المجموعة الاولى (Taylor et al 1994) استكمالاً للدور الجوهرى للقائمين على أمر التنشئة والتعليم سواء كانوا معلمين او اخصائين فى تخفيف حدة الاعراض المضطربه للتلميذ المشكل كتب كل من واطسون Watson وستيوارت Stewart عام ١٩٩٤ مقالاً فى مجله التربية المعاصرة، ثم اتبعهم بيسكوف عام ١٩٩٤ أوضحوا فى هذه المقالات انه اذا أراد المعلمين ان يكونوا ذو تأثير ايجابى وفعال فى مواجهة السلوك المشكل للتلاميذ ، فعليهم حينئذ الاعتماد على البرامج الارشادية والتوجهية وفى بعض الاحيان العلاجية التى تتسم بالشكل الفردى والذى يتناسب مع الحاله النوعية لكل تلميذ مشكل على حده.

(Watson &Stewart : 1994) (Bischof : 1994).

وعلى الرغم من أهمية هذا الاتجاه الرامى إلى ضرورة تعامل المعلمين بشكل فردى مع كل حالة فردية على حدة بما يتناسب واعراضها ومظاهرها

واسبابها وطرق ارشادها إلى أن هذه الفكرة سرعان ما تفقد مضمونها الاجرائى فى ظل التكدس والزيادة السرطانية فى اعداد التلاميذ على اختلاف شرائحهم التعليمية، الأمر الذى يحول المعلم فى النهاية إلى مجرد جهاز تسجيل لتزويد المعلومات والمعارف فقط، دون الالتفات نهائياً إلى ذلك المستوى من المشكلات سواء كانت انفعاليه أو سلوكية أو حتى عقلية، بل أن بعض الدراسات التى تناولت عمل الاخصائى النفسى المدرسى ودورة فى مواجهة المشكلات الطلابية خرجت بنتيجة مؤداها أن عمل الاخصائى النفسى فى المدرسة أبعد مايكون عن الادوار المنوطه به (العارف بالله الغندور: ١٩٩٦) . فما بال شريحة المعلمين فى هذا الصدد؟

وهناك نوعية أخرى من البحوث حاولت التعمق فى شخصية التلاميذ المشكلين، ففى دراسة قام بها هيرى Herry وآخرون ١٩٩١ حاولوا من خلالها الوقوف على مفهوم الذات لدى التلميذ المشكل ، حيث قاموا باختيار عينة عشوائية كبيرة من التلاميذ قوامها ٣٦٧ تلميذاً من الصف السادس، ثم تطبيق اختباراً لمفهوم الذات عليهم جميعاً بغرض تحديد الربيع الأعلى لمفهوم الذات الواقعية الايجابية والربيع الأدنى لمفهوم الذات الواقعية السلبية، وبعد الانتهاء من عملية التصنيف هذه قام الباحثون بدراسة تحليلية لكلا المجموعتين حيث اشارت النتائج الى أن المجموعة ذات المفهوم السلبى فى رؤيتها لذاتها الواقعية كانت اكثر ميلاً للاضطراب السلوكى وارتكابها للمخالفات السلوكية المشكلة (Herrey et al : 1991) .

يأتى فى النهاية مجموعة كبيرة من الدراسات تؤكد على أن السلوك المشكل للتلميذ يمكن استيعابه اذا أحسن القائمين على أمر التنشئة من تسخير البرامج الرياضية ذات الصبغه العنيفه (الملاكمه ، المصارعة ،

الكراتيه..) لاستقطاب الطاقات العدوانية لدى هؤلاء التلاميذ المشكلين انطلاقاً من فكرة التسامي (الاعلاء) وسيتم الاقتصار هنا على نموذج بحثى واحد فى هذه الصدد حيث قام كل من Berry ومعه جادث Judith عام ١٩٩١ بدراسة تجريبية للتأكد من مدى فعالية التدريبات البدنية العنيفة كما يعكسها التدريب على الكراتية وأثرها على السلوك المشكل العنيف لبعض التلاميذ الذين سبق لهم تكرار السلوكيات المشكلة حيث بلغ عددهم اربعين تلميذاً تم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطه بواقع عشرين تلميذاً لكل مجموعة، حيث تم اخضاع الاولى لبرنامج تدريبى مكثف للكراتية على حين تركت المجموعة الأخرى دون ان يتعرضوا لفعاليات هذا البرنامج التدريبى، وقد اظهرت الدراسة فروقاً دالة فى الانضباط الصفى وارتفاع مفهوم الذات الايجابية بالمقارنة بقرناءهم مما يشير إلى حدوث نوعاً من التحسن الايجابى فى سلوك التلاميذ المشكلين الذين خصوا لبرنامج التدريبات البدنية العنيفة (Berry & Judith: 1991).

ان المؤشرات البحثية التى طالعنا بها كل من بيرى وجادث على الرغم من بساطتها بل وتوقع مؤشراتها انما تشير فى أحد المستويات إلى قضية غاية فى الخطورة سواء على المستوى التربوى المدرسى أو على المستوى المجتمعى بعامه، فمن الملاحظ عدم اهتمام المدارس بالتدريبات الرياضية (البدنية) واعتبار برامجها مجرد جوانب ترفيهية اضافية ومن ثم عدم الاهتمام بها ، الأمر الذى قد يترتب عليه وفقاً لما سبق حدوث نوعاً من التنفيس والتفريغ لطاقات التلاميذ فى اشكال مرفوضه تربوياً فى مجال المدرسة من قبيل الشجار بين الزملاء والتحرشات البدنية والعنف القائم على التخريب والتدمير والتحطيم، وكلها فيما نرى مظاهر فى حاجه إلى من يقوم

بتقنينها من خلال برامج رياضية هادفة، بل أن البعض فى طرحة لتفسيرات عنف الشباب واتجاهه العدوانى تجاه رموز السلطة فى المجتمع أرجع ذلك إلى انعدام التربية الرياضية بكل ما تعنيه من قصور تخطيطاً وتنفيذاً واشرافاً.

إذا كانت البحوث والدراسات السابقه انصبت فى أساسها على التلاميذ المشكلين لرصد اسباب حدوث هذا السلوك والآثار السلبية المترتبة عليه، فهناك على الجانب الآخر العديد من البحوث التى تصدت لمتغير الحيز الشخصى واثره على العديد من المظاهر التفعيلية.

ومن المؤكد أن لكل فرد حيزاً من المجال الشخصى يتحرك من خلاله سواء عن طريق وضعه فى مكان ذو كثافة ضيقه أو مكان يتسم بالازدحام الشديد وتتم تفاعلاته الانسانية فى اطاره، وايه محاوله للتعدى على هذا الحيز قد يصيب الانسان بالتوتر واضطراب التفاعل، صحيح أن هناك تباينات فرديه فى درجة التأثر بهذا التعدى الا أن اختراقه ومحاوله التعدى عليه بصفه عامة قد يسفر عن نتائج سيئة سواء على مسوى السلوك التفعيلى للفرد، او على مستوى ادائه للمهام التى يمكن ان يقوم بها ، وهذا الحيز الشخصى يتبلور فى إما ضيق المكان الذى يتواجد فيه الفرد والذى يعبر عنه اصطلاحياً فى مجال علم النفس البيئى بالكثافة الفراغية المتسعة والضيقه للمكان، وقد يعبر عنه عن طريق الازدحام والتلاصق الجسدى للافراد ... وفى هذا الصدد يرى ايفان Evan أن الكثافة الفراغية الضيقه قد تصيب الانسان بحاله من المزاج السئ فضلاً عن خلق حالة من التوتر (Eban 1975) ويشترك فى نفس النتيجة السابقة ما توصل اليه كل من اليو Iello ولندبرج Lindberg حيث توصلا من خلال رصدهما لبعض المؤشرات الفسيولوجية من قبيل عرق

اليـد ومـسـتـوى الكورتيـزون ونسـبـة ةالادرينالين فى الدم إلى ارتفـاع تلك المؤثرات فى حال تواجد الافراد فى جو من الازدحام والكثافة الفراغية الضيقه.

. (Aiello : 1975 (Lindberg : 1979)

اذا كان الازدحام يؤدى الى اضطراب بعض الوظائف الفسيولوجية كما اشارت الى ذلك دراسات كل من آليو «ولنديرج» الأمر الذى يترتب عليه قطعاً اهتزاز الجوانب السلوكية للافراد نظراً لاعتمادها على ذلك المستوى الفسيولوجى كما أشارت الى ذلك دراسات كل من آليو، ولندريرج، فان فريدمان Freed man ١٩٧٥ يرى ان سوء الظروف الفيزيقية المحيطه بالفرد من قبيل الكثافة العالية للافراد والازدحام قد يترك أثاراً سلبيه على الفرد لانه الفرد يعمل حينئذ وهو واقع تحت تاثير الضغط العصبى خاصة فى ظل ادائه للاعمال العقلية المعقده التى تتطلب بحكم طبيعتها تسخير الملكات العقلية العليا فى سبيل انجاز تلك الاعمال، وقد أثبت فريدمان فى أحد دراساته المتعدده فى هذا الصدد أن التقصير فى اداء المهام ذات الصبغة العقلية المعقدة غالباً مايكون لدى الافراد الذين يعيشون فى اجواء مزدحمه ومشحونه انفعالياً (Freedmon : 1975) واذا كان الازدحام والكثافة الفراغية الضيقه قد تؤثر بالسلب على طبيعة المزاج الشخصى للفرد وتوتره (اليو – لندبرج) – واذا كانت تؤثر كذلك على طبيعة المهام العقلية المعقده التى يقوم بها الفرد (فريدمان).. فان الأمر يمتد فى المقابل ليؤثر على السلوك الانسانى ودفعة إلى الإطار العدوانى، ومما يؤكد ذلك الاتجاه ماذهب اليه الباحثان روهى Rohe وباترسون Patterson حينما قررا وجود علاقة ارتباطيه بين الكثافة الفراغية (ضيق المكان) والازدحام والسلوك العدوانى

الفرد. (Rohe & Patterson. 1979).

وعلى الرغم من منطقية هذه العلاقة على الأقل كما تؤكدها الشواهد المجتمعيه الا ان دراسات عديدة خرجت بنتائج مغايرة تنفى وجود الارتباط بين تلك الظروف الفيزيقيه والسلوك العدوانى للفرد خاصة فى ظل توفر الامكانات (Stokals 1975) (Price : 1971)

وهناك العديد من الدراسات التى القت الضوء على مدى تاثير التعدى على الحيز الشخصى للفرد سواء عن طريق وصفه فى اماكن ذات كثافة فراغية ضيقه، أو معايشة لاجواء يزدحم فيها الآخرون.. ومن ضمن هذه الدراسات ماقام به سندستروم Sundstrom حيث قام الباحث باجراء دراسته على مجموعة من طلاب الجامعة وعن طريق تقسيم العينة الى مجموعتين تجريبيتين تم تعريض المجموعة التجريبية من الافراد لوضع من حاله التعدى على الحيز الشخصى وذلك عن طريق الالتصاق الجسدى بين المبحوثين، والالتصاق الفيزيقى للكراس ، وقيام الباحث بمحاولات الاقتراب من المبحوثين بشكل يبعث على التضجر والملل من قبيل وضع الايدى على الاكتاف، أو إطالة النظر اليه اثناء اداء الاعمال المختلفة طوال اجراءات التطبيق التجريبى، وخرج الباحث بنتيجة مؤداها ان محاوله التعدى على الحيز الشخصى للفرد افرزت فى النهاية نوعاً من الاجهاد والتوتر، مع ظهور بعض السلوكيات غير اللفظية التى تشير فى مجملها الى نوع من رد الفعل السلبى لحاله التعدى والانتهاك للمجال الشخصى (Sundstrom: 1975) ويشارك سندرستروم مؤشرات بحثية أخرى قام بها كل من جرينبرج وفايزستون Greenberg حيث قاما فى بحثهما بتصميم تجريبى لبعض الغرف بحيث يتم التحكم فى مساحتها ، وكذلك التحكم فى اثاث الغرف

التجريبيه، بما يتيح فى النهاية تحقيقاً فعلياً لظروف الكثافة والازدحام، وقد توصلا فى النهاية إلى ان الافراد الذين تعرضوا للوضع التجريبى الخاص بالتعدى على حيزهم الشخصى قد اظهروا مستوى مرتفع من الاجهاد والذى تمثل اجرائياً فى الملاحظات التى تم تسجيلها عليهم من قبيل شعورهم بالتوتر، والشعور بعدم الراحه (Greenbery & Fireston 1977) ان دراسة كل من فايرستون، وجرنبيرج انما تؤكدان ان حاله التعدى على الحيز الشخصى للفرد أنما تؤثر كذلك على مايصدر منه من سلوكيات وانعكاسات تفعيله سواء فى ادائه للاعمال التى يقوم بها، أو تاثيرها على درجة تفاعله الشخصى مع الآخرين .. فاذا كان الأمر كذلك فلنا أن نتوقع ان مثل تلك الظروف الفيزيقية ستكون أشد تاثيراً على الافراد الذين يتم وصفهم بانهم مشكلين او مضطربين سلوكياً وفى هذا الصدد قام فريدمان بدراستين احدهما ١٩٧٢ ، والأخرى ١٩٧٥ حاول من خلالهما الوقوف على الآثار التى يمكن ان يخلفها وضع الكثافة العاليه على العدرانية وخاصة على المشاعر المتبادله بين اعضاء الجماعة، مشاعر العدوانية تجاه الآخرين وتجاه الجماعة وتلخصت نتائج الدراستان فى أن الباحث لم يجد فى دراسته الأولى أى اثر لحجم المكان على سلوك المفحوصين (اتساع / ضيق) حيث لم يكن للازدحام أى أثر على المجموعات التجريبيه، وكذلك ايدتها الدراسة الثانية (Freedman : 1972 - 1975) .

ويتفق مع تلك النتائج المؤشرات التى خرجت بها جودى برايس Price ١٩٧١ حيث توصلت من خلال ملاحظتها لبعض سلوكيات أطفال الروضه أثناء لعبهم فى أحد الاماكن المتسعة والضيقه (كثافة فراغيه متسعه كثافة فراغية ضيقه) انه لاتوجد ثمه فروق لأثر حجم المكان على السلوك العدوانى

لهم (Price : 1971) وعلى الرغم أن دراسـات أثر الكثـافـة قـد تم على شـرائح من الافـراد العـاديين، فـان مـاكـيلى Macauley ومعـه جونسون Johnson عام ١٩٩٤ قاما بدراسة اسـتخدما فيها تكنيك الملاحظه على مجموعة من التلاميذ المشكلين، فوجدا أن سلوكهم المضطرب من قبيل زيادة التحـرش العدوانى بزملائهم وعدم اطاعتـهم لاوامر المعلمين قـد زادت بشكل ملحـوظ فى المناخ الفيـزيقى الذى يعكس كثـافـة فـراغيـة ضـيقـه الازدحـام (Macauley & Johnson : 1994) وكـذلك أيدتـهـا دراسـة Mills ١٩٩٦.

التعيقب :

ان المتتبع للمؤشرات البحثية التى خلصت اليها الدراسات السابقه سواء التى تناولت شريحة التلاميذ المشكلين أو تلك التى القت الضوء على أثر التـعـدى على الحـيـز الشـخـصى واثره على العـديد من المظاهر والجـوانب السلوكية والانفعالية، لايجد عناء البحث فى الوقوف على عدة اعتبارات قد تفيد - بالقطع - فى صياغة الاطار المعرفى والمنهجى للدراسة الحالية .

اولاً: إختلفت نتائج بعض الدراسات وتضاربت فيما بينها بشأن التأثير الخاص بحاله التعدى على الحيز الشخصى وأثره على أداء الافراد، ونذكـر من البحـوث التى اكـدت على التـأثـير السلبى لحـاله التـعـدى دراسات كل من ١ - Evan (سوء المزاج والتوتر).

٢ - Aiello Lindberg (العرق/ الادرينالين / الكورتيزون).

٣ - Freedman (تعطيل الملكات الابداعية والتأثير على العمليات العقلية .

٤ - Rohe & Patterson (تفجير السلوك العدوانى).

٥ - Sundstrom (الاجهاد والشعور بعدم الارتياح).

٦ - Mills & Macauley & Van (زيادة حدة السلوك المشكل).

أما البحوث التى قللت من أهمية تاثير هذا المتغير فكانت دراستى Freedmon ودراسة Price.

والحقيقه ان هذا التضارب فى النتائج لايرجع فى اعتقاد الباحث الى تقصير فى اجراء الدراسات بقدر ما يعكس عدة جوانب من الاختلافات المنهجية فقد يرجع التضارب إلى اختلاف الخصائص الديموجرافية المبحوثين من حيث اعمارهم ومستوى تعليمهم ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والجنس... الخ وقد يرجع التباين كذلك نتيجة لاختلاف الادوات والوسائل المستخدمه فى عمليات الرصد والقياس، أو لإختلاف شكل التصميم المنهجي، او لأختلاف الأطر النظرية التي يتبناها الباحثون، ان كل تلك العوامل سواء كانت منفردة أو مجتمعه معاً قد تسهم فى تباين النتائج المستقاه واختلافها.

ثانيا: من الواضح أن هناك كثرة ملحوظة فى الدراسات التى انصبت على شرائح التلاميذ المشكلين الأمر الذى يعكس بدورة أهمية التناول البحثى لهولاء التلاميذ، هذا فضلاً عن تعدد المتغيرات الخاضعة للدراسة فى اطار تلك الشريحة، فمن المتغيرات التى درست بوصفها عوامل مؤثرة على السلوك المشكل ومن ثم تسهم فى الزيادة او الاقلال من حدته هذا السلوك بعض المتغيرات مثل الطرق التقليدية فى التدريس

Perry 1991 البرامج الرياضية العنيفة ، Nelson 1996 المهارات الاجتماعية Moore 1995، المهارات المدرسية Folley

القدرة على المفاضلة والاختيار Dunlap1994 ، اتجاهات المعلم نحو التلميذ Tylor 1994 المناخ الصفى Johnson 1993، مفهوم الذات Herrey 1991، التحصيل الدراسى Abbi & Segal 1994، الظروف الموقفية Van Acker 1996، اما الدراسات التى حاولت الربط بين متغير الحيز الشخصى والسلوك المشكل فهى جد نادرة باستثناء دراسته Macauley 1993 .. الأمر الذى دفع بالباحث فى اطار دراسة الحالية لمحاولة اخضاع متغير الحيز الشخصى فى اطار تاثيره على مستوى الاداء الشخصى لشريحة من التلاميذ المشكلينوالعاديين.

ثالثاً: يتضح كذلك من خلال إستعراض التراث السابق ان معظم الدراسات تخلت عن الأسلوب القائم على استبار المستوى اللفظى للمبحوثين من خلال المقاييس والادوات اللفظية الورقية، واعتمدت فى المقابل على التصميمات التجريبية والامبريقية انطلاقاً من فكرة قصور الادوات اللفظية فى التعبير عن مدى التحسن أو التدهور فى السلوك المشكل لان المبحوثين فى حالة الاستجابات اللفظية قد يميلون الى تزييف استجاباتهم ومن ثم عدم القدرة على الوصول لمؤشرات حقيقية، ان لجوء معظم الدراسات إلى المنهج التجريبى ينطلق من فكرة مؤداها أن دراسة السلوك فى حاجة الى تكنيك يقوم على الملاحظة وتسجيل التغيرات والتعديلات الحادثه فى السلوك ، ذلك الأمر الذى لاتستطيع الاساليب اللفظية من الوصول اليه والتعامل معه .. لكل ماسبق فان الباحث فى دراسته الحالية سوف يعتمد على الاسلوب التجريبى من حيث تحديد المتغير المستقل (الكثافة الفراغية) وتحديد المتغير التابع

(مستوى وطبيعة الاداء الروتيني والعقلي والحركي) ثم القيام - قدر المستطاع - بضبط العوامل الوسيطة التي قد تمارس تاثيراتها على المتغير التابع كما يتضح في الاجراءات التجريبية.

رابعاً: كل الدراسات السابقة سواء التي أعتمدت على المنهج التجريبي أو الاسلوب الاحصائي في تطبيق الاختبارات والمقاييس تعاملت مباشرة مع التلاميذ المشكلين فقط، وذلك بغرض التعرف على مدى تاثير بعض المتغيرات على السلوك المشكل، أو تاثير السلوك المشكل على بعض المتغيرات (التاثر والتاثير المتبادل) ولم نجد دراسة واحدة حاولت الاعتماد على مجموعات ضابطة من التلاميذ العاديين .. حتى يتسنى الوقوف بدقة وموضوعية على الأثر التجريبي على المجموعة التجريبية (المشكلين في مقارنتهم بنفس الأثر التجريبي على التلاميذ العاديين ، وعلى الرغم من صحة الاتجاه السابق (الاعتماد على مجموعة تجريبية واحدة) الا ان الباحث في اطار دراسته الحالية سيعتمد على مجموعتين من التلاميذ احدهما تجريبية (مشكله) والأخرى ضابطة (عادية) .. بغرض تحقيق اكبر قدر ممكن من المضاهاه بينهما في الخصائص الفارقه (التعليم / السن/ الجنس المستوى التحصيلي / مستوى الدخل الشهري النوع / الفرقة الدراسية) وتاتي القيمة الاجرائية لاختيار شريحة من التلاميذ العاديين في انها تعد عنصر مقارن لقرناهم من المشكلين فضلاً عن الاضافة العلمية المتمثلة في معرفة مدى تاثير المتغيرات المستقله الخاصه بتاثير الكثافة الفراغية عليهم، لان من شأن هذه المعرفة ان تزيد أيضاً من معرفتنا العملية

بأثر التعدى على الحيز الشخصى على التلاميذ غير المتورطين فى مشكلات سلوكية.

خامساً: معظم الدراسات السابقة التى انتهجت المنظور التجريبى اكتفت فى رصدها للمتغيرات التابعة بان هناك تحسناً ملحوظاً فى السلوك المشكل للتلاميذ بعد دخول المتيغرات التجريبية حيث كان يتم الاعتماد على مدى زيادة او قلة الإحالات السلوكية التى يتم تحويلها لمكتب الأخصائين التربوين أو ادارة المدرسة ... والباحث هنا يرى ان هذا المعيار ليس من الدقة ولا الموضوعية وذلك ببساطه لان هناك الكثير من المواقف السلوكية المشكلة لايتم تحويلها وتصعيدها للمختصين لهذا السبب بعينة سوف يتم الاعتماد تجريباً على مدى التحسن الكمى الناتج فى مستويات اداء الافراد بعد دخول التأثيرات الخاصة بالوضعين التجريبيين (كثافة فراغية واسعه ضيقه).

سادساً: يرجع إختيار الباحث تجريبياً لمتغيرى الكثافة الفراغية الواسعة والضيقه فى تأثيرهما على طبيعة الاداء الشخصى لدى التلاميذ المشكلين إلى اعتبار نظرى مؤداه ان التلميذ المشكل بحكم اضطراب سلوكه فهو دائم التفكير فى السلوكيات المفعله التى تستهدف تحقيق أهداف عدائية وعنيفة سواء للاشخاص الذين يتعامل معهم أو للاشياء المادية (تحطيم – تكسير – شغب) ... ومن شأن هذا المستوى أن يؤثر على الاستخدام الأمثل لقدراته وملكاته أثناء تأديته للمهام التى يمكن ان توكل اليه بعيداً عن دائرة الصدام العنيف مع الآخرين .. ولعل الدليل على ذلك ان أبى وسيجال حينما دراسا العلاقة بين السلوك المشكل والتحصيل الدراسى وجدا ان العلاقة تميل إلى الشكل

العكسى (زيادة السلوك المشكل يتبعها انخفاض ملحوظ فى التحصيل الدراسى) ... وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود الوقت الكافى لاعمال التحصيل، فضلاً عن الانشغال الادراكى والتفكيرى بل الانفعالى بمحددات تغاير طبيعتها طبيعة المهام التحصيلية .. فاذا أخذنا فى الاعتبار ان التحصيل فى النهاية ماهو الا مجموعة من الاداءات الروتينية والعقلية والحركية ، بات من الواضح المبررات التى دفعت الباحث لاختيار تلك الاداءات لكى تصبح بدورها متغيرات تجريبية تابعة .

سابعاً: لابد من التنوية والتأكيد على أن المؤشرات التجريبية التى ستفسر عنها الدراسة الحالية أياً كانت طبيعتها تقتصر فقط على الموقف التجريبى الذى تمت من خلاله الدراسة ، ومن ثم تصبح النتائج مرتبطة بموقف ومجال وزمن محدد ولايجوز تعميمها إلى غيرها من المواقف المغايره، واذا كان الباحث سوف يقطتع متغيراً مستقلاً محدداً الكثافة الفراغية بنوعيها لمعرفة مدى تأثيره على الاداء الشخص للمشكلين والعاديين فلابد من التأكيد أيضاً ان هذا الاسلوب لايعنى قطعياً أن هذا المتغير المستقل هو العامل الوحيد والجوهرى فى إحداث التأثيرات المحتلفة سلباً أو ايجاباً وانما هناك العديد من المتغيرات التى يمكن أن تمارس تأثيراتها بشكل مباشر أو غير ذلك ، الا أن طبيعه المنهج التجريبى فى عزله لبعض المتغيرات بطريقه تجزيئيه انما يسعى للوقوف بدقه وموضوعية على ملامح ذلك التأثير، ثم محاولة ربط النتائج الجزئية بالأطار العام للظاهرة من خلال مايقدم من تفسيرات وتأويلات نظريه متعدده فى اطار كلى متكامل.

٢ - الدراسة : المفاهيم

تتضمن الدراسة الحالية عدة مفاهيم وهى الحيز الشخصى Personal - Epocce، والكثافة الفراغية، الازدحام، السلوك المشكل – مستوى الاداء.

أ – الحيز الشخصى : يعد مفهوم الحيز الشخصى وفقاً لرأى مورفن شو أحد المفاهيم الديناميكية غير الثابته، وان استجابة الفرد تتباين – لاقتراب اخر منه – بتباين طبيعة الفرد الآخر والظروف التى يتم فيها هذا الاقتراب فقد يرحب الفرد بانتهاك شخص لحيزه عندما تكون الاستجابة الوجدانية ايجابية أو يستثير هذا الانتهاك استجابات عدائية عندما تكون الاستجابه الوجدانية سلبية (مورفن شو : ١٩٨٦).

والحيز الشخصى للفرد عبارة عن تلك المسافة المحيطة به من كافة جوانبة، بحيث يعد انتهاك تلك المسافة ومحاوله التعدى عليها منذرا بردود فعل عدائيه وبرغم ان مورفن شو يرى ان ردود الفعل الناجمة من الشخص المعتدى على حيزه الشخصى قد تختلف (قبول / رفض) .. الا ان غالبية من تعرضوا لهذا المتغير يرون ان الاستجابة دائماً ماتكون عدائية او يصاحبها نوعاً من التوتر، وفى هذا الصدد يرى لتل وسومر أن الانتهاك للحيز الشخص دائماً ما يستثير فعل سلبية (مورفن شو : ١٩٨٦)

وسوف يتبنى الباحث التعريف الاجرائى التالى للحيز الشخصى وفقاً لتعريف وليا مز Welliams المكان الفيزيقى الذى يحيط مباشرة بكل فرد ويعامل كما لو كان امتداداً للذات (:Welliams

1967) ان هذا التعريف سوف يتيح للباحث اجرائياً امكانية اعتبار أن كل مايقترب من الفرد ويستثير لدية الملل أو التأفف أو بعض المظاهر الانفعالية او الاستجابات العدائية أو ضعف الاستجابات بالمقارنة بوضع عدم التعدى، فهو بذلك يكون فى حالة من التعدى على حيزه الشخصى .. ويمكن تجريبياً تحقيق مثل هذا التصور عن طريق الاقتراب الجسدى والفيزيقى من المبحوثين .. واذا كان وليامز يؤكد ان لكل منا مسافه معينة لاينبغى أن يتعداها الآخرون دون دعوة، فان الباحث هنا لن يعتمد فى دراسته على قياس تلك المسافات، وانما سيتم الانتهاك مباشرة عن طريق التلاصق الجسدى، الأمر الذى لايتيح للافراد فرصة التحرك بحرية داخل هذا الحيز.

ب – الكثافة الفراغية . اذا كان مفهوم الكثافة يستخدم عادة للاشارة إلى عدد الاشخاص بالنسبة إلى حيز مامن الاماكن، بحيث يقال كثافة سكانية مرتفعة، أى زيادة عدد الأفراد عن المساحات التى من المفترض أن تستوعب مثل هذا الكم، فان الكثافة الفراغية مصطلح يستخدم للاشارة إلى حيز ما من المكان وعدد معين من الافراد، وهى تنقسم بدورها إلى مظهرين كثافة فراغية واسعة، حيث يتسع المكان لعدد من الأفراد بحيث يتحرك كل فرد منهم بحرية، اما الكثافة الفراغية الضيقه فهى تعنى عدم ملائمة الحيز المكانى لعدد الأفراد وفى هذا الصدد يذهب لو Loo فى تعريفه للكثافة الفراغية بانها نقص فى الفراغ المتاح مع ثبات حجم الجماعة (Loo : 1978) .

وهناك مصطلح آخر قريب الصله بالكثافة الفراغية وهو الازدحام على الرغم من تقارب وترادف مفهومى الكثافة الفراغية والازدحام إلا

أنه توجد بينهما فروقاً ينبغى ان تؤخذ فى الاعتبار لدى دارسى علم النفس البيئى كما ترى ذلك هدى أحمد ١٩٩٤ وتستعين الباحثه فى تاكيد تلك التفرقه بالتصنيف الذى ساقه ستوكالز Stokals حيث يرى الآخير أنه بينما تشير الكثافة إلى العدد الفعلى للاشخاص الموجودين فى مكان ما، فان الازدحام يشير إلى الخبرة الذاتية للشعور بالضيق وعدم وجود مكان كاف (هدى احمد : ١٩٩٤) وفى اطار توضيح العوامل المؤثرة على الازدحام وتؤثر على كيفية ادراك الفرد للزحام يضع فريدمان ثلاث عوامل تؤثر على ادراك الازدحام يتصدرها نوع الاشخاص المزدحمين من حول الفرد، فنحن نقبل الازدحام اذا كان الاشخاص من الاصدقاء فى حفل ما ، ثم يأتى طبيعة الأنشطة السائدة فى موقف الازدحام وذلك وفقاً للراحة الشخصية، ثم ينهى فريدمان هذه العوامل فان خبرة الفرد ومدى تقبله النفسى للازدحام أحد العوامل الهامه فى دراسة موضوع الازدحام (مرجع سابق).

د - التلميذ المشكل .. هو ذلك التلميذ الذى يلجأ إلى السلوك العدوانى فى التعامل مع المحيطين به فى البيئة المدرسية ، سواء كان هذا العدوان الموجهه لهم عدواناً مادياً من قبيل الضرب والشجار والتحرش الجسمى والبصق والصفع على الوجه واللكم وإعاقة السير وكل ما من شأنه أن يسبب نوعاً من التعدى المادى على الآخرين ويستوجب الإحاله لمكتب الاخصائى الاجتماعى أو القائمين على أمر الادارة .. كذلك يعتبر التلميذ مشكلاً سلوكياً اذا لجأ إلى العدوان اللفظى فى إطار تفاعله مع المحيطين به من قبيل إستخدامه للألفاظ النابية (الجارحه)، اللجوء للرمزية التى تخفى وراءها نوعاً من السخرية والاستخفاف بالآخر وكل

ما من شأنه أن يثير الآخر لفظياً، وتم الابتعاد فى هذا الصدد عن كافة اشكال العدوان السلبي نظراً لدخولها ضمن نطاق الاضطرابات النفسية التى تخص التلميذ المشكل فقط ولاتتعدى آثارها السلبية حدود الآخر ، لذا فالتلميذ المشكل وفقاً لما سبق وفى اطار الدراسة الحالية هو ذلك التلميذ الذى تكررت سلوكياته العدوانية (سواء مادياً أو لفظياً) بطريقه استوجبت إحالته لمكتب الاخصائى الاجتماعى اكثر من اربعه إحالات سلوكية فى الفصل الدراسى الواحد .. ولم يقف الأمر عند حد إعتبار عدد حالات الاحاله مبرراً كافياً لوقوع التلميذ ضمن عينة التلاميذ المشكلين سلوكياً وإنما لجأ الباحث استكمالاً للمعيار السابق إلى استخدام بطاقة التقدير حيث تم كتابة أسماء كافة التلاميذ الذين بلغت عدد إحالاتهم السلوكية أربعة مرات فاكثر ثم عرض القائمة على مجموعة من المعلمين والتلاميذ الذين يتعاملون مباشرة مع هؤلاء التلاميذ عن قرب تفاعلات الوجه وجه ويعانون منه بحيث تقوم كل من التلاميذ والمعلمين بتحديد شده السلوك المشكل على متصل يبدأ بسلوك مشكل شديد، ثم سلوك مشكل متوسط ثم سلوك مشكل بسيط، بحيث ان الاختيار الاول يأخذ ٣ درجات ثم درجتان ثم درجة واحدة وعن طريق الربيع الاعلى يتم تحديد الفئة التى ستخضع بدورها لاجراءات التجريب.

هـ - مستوى وطبيعة الاداء. من المؤكد أن قيام الفرد باداء عمل ما يتوقف على عاملين متكاملين أولهما : خصائص تلك الاعمال وطبيعتها ثم مايحمله الفرد من خصائص وسمات تمكنه من القيام بهذا العمل أو ذاك ... من هذا المنطلق فإن الاداء الشخص عادة مايتم تصنيفه إلى

اداء روتينى وهو ذلك الاداء الذى يمارسه الفرد بشكل تكرارى رتيب ومنظم دون الحاجة لإعمال العقل وإستخدام وتوظيف العمليات العقلية العليا، وهى عادة ما تكون اعمالاً يتوفر فيها عنصر البساطة والالفه والاعتياد.. وعلى الرغم من الطبيعة النوعية السهلة لمثل تلك المهام الرتيبه إلا أن هناك أفراداً لايميلون البته الى ممارستها لانها تبعث لديهم الاحساس بالضجر والملل .. وهناك اداء عقلى قد يتطلب بحكم طبيعته النوعية تسخير الملكات العقلية من قبيل الاستنتاج والاستقراء والاستنباط مثل العمليات الحسابية والهندسية والكيميائية والفيزيائيه .. وكلها فيما نرى مهام تتطلب من القائم بها قدراً من التعقل الذى قد لا يتطلبه الاداء الروتينى .. وعلاوة على هذين النوعين السابقين توجد أعمال أخرى تتسم بالصبغة الحركية الميكانيكية وهى تلك التى تتطلب من الفرد استخدام المهارة الميكانيكية من قبيل التآزر البصرى الحركى، ومهارة استخدام اليد والاصابع والقدم وحركات الجسم والتصويب... الخ.

وسوف يقتصر الباحث اجرائياً على ثلاث تصنيفات من الاداء الشخصى وهى الاداء الحركى والعقلى والروتينى بوصفها متغيرات تابعة.

٣ - الدراسة .. الفروض

تحاول الدراسة التجريبية الحالية التأكد من الفروض التالية :

١ - يؤثر وضع الكثافة الفراغية بالمقارنه بالعاديين الضيقه على كل من الاداء الروتينى والعقلى والحركى للتلاميذ المشكلين.

مـرة أخـرى بنفس الاداءات والتـعليـمـات والاجـراءات فى ذلك المكان الجديد وبهذه الطريقه يتسنى للباحث إجراء تجربته بوضعيها دون إحسـاس المبحـوثين بان هناك ثمـة هدف لاجراء التجـريبين فى ظل الوضعيين التجريبن المختلفين.

عينة الدراسة :

بلغ العدد الاجمالى لعينة الدراسة الحالية ٢٠ تلميذاً من الذكور فقط من تلاميـذ الصف الاول الثانوى، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتن بواقع ١٠ تلاميذ فى كل مجموعة بحيث يتم إخضاع المجموعتين (مشكلين / عادين) للوضع التجريبى الخاص بالكثافة الفراغية الضيقه ثم الواسعة، وقد تم اختيار التلاميذ المشكلين وفقاً للمحكات التاليه .

١ – تكرارية السلوك المشكل حيث تم الاعتماد على عدد الاحالات السلوكية لمكتب الاخصائى الاجتماعى بحيث لاتقل عن اربعة حالات فى الفصل الدراسى الواحد.

٢ – نوعية السلوك المشكل، حيث تم الاكتفاء بالسلوك العنيف مادياً (ضرب/ تكسير/ تحطيم/ والسلوك العنيف لفظياً مثل الاهانات والشتائم والالفاظ الجارحه.

٤ – معاناه الأخرين من السلوك المشكل للتلاميذ مثل المعلمين والتلاميذ .

رتفاع متوسط تقيم بعض التلاميذ لمدى شك السلوك المشكل للتلميذ.

وقد حرض الباحث فى إختياره لعينة التلاميذ العاديين ان يكونوا متشابهين – قدر الامكان – مع عينة التلاميذ المشكلين الذين تم الوقوف عليهم اولاً باستثناء السلوك المشكل ولتاكيد تلك المضاهاه النسبية تم تحقيق التجانس فى متغيرات العمر والمستوى الاقتصادى والمستوى التحصيلى والنوع والفرقة الدراسية :

أ - من حيث العمر :

جدول(١)

يوضح دلاله قيمة كا٢ بالنسبة لمتغير العمر بين

مجموعتى الدراسة التجريبية (المشكلين / العادين)

	الوضع التجريبى الخاص بالكثافة (مشكلين/ عادين)
ن	٢٠
الوسيط	١٩٢ شهراً
قيمة كا٢	٠٦ر٠
الدلاله	غير داله

ب - من حيث المستوى التحصيلى : قام الباحث بتحويل درجات نهاية الفصل الدراسى إلى تقديرات بحيث تم إختيار شريحه العادين وفقاً للمؤثرات التحصيلية الخاصة بالمشكلين .

جدول(٢)

يوضح دلاله النسبة الحرجه لمتغير التحصيل الدراسى بين مجموعتى الدراسة التجريبيه (المشكلين /العادين) فى الوضعين التجريبيه (الكثافة / االفراغية الضيقه والواسعه)

	الوضع التجريبى الخاص بالكثافة (مشكلين/ عادين)					
	المشكلين		العاديين		النسبة الحرجة	الدلاله
	ك	٪	ك	٪		
مقبول	٣	٣٠٪	٤	٤٠٪	٤٧ر٠	غير داله
جيد	٦	٦٠٪	٥	٥٠٪	٤٥ر٠	غير داله
جيد جداً	١	١٠٪	١	١٠٪	٥ر٠	غير داله

٢ - يؤثر وضع الكثافة الفراغية الضيقه على كل من الاداء الروتينى والعقلى والحركى للتلاميذ المشكلين.

٣- يؤثر وضع الكثافة الفراغية الطبقه على كل من الاداء الروتينى والعقلى والحركى للتلاميذ العاديين.

٤ - الدراسة الاجراءات .

١ - تعتمد الدراسة الحالية على التكنيك التجريبى القائم على محاولة الباحث ضبط المتغيرات والتحكم فيه بغية التعرف على الآثار الناجمة عن هذا التحكم لذا تستدعى الضرورة منذ البداية تحديد تلك المتغيرات على النحو التالى:

المتغيرات المستقله..

أ - الكثافة الفراغية الضيقه . ب - الكثافة الفراغية الواسعه.

المتغيرات التابعة : النتائج الكمية التى سيعكسها أداء مبحوثى الدراسة من خلال الاداء على بعض الاعمال الروتينية والعقلية والحركية المتغيرات

المتغيرات الوسيطة

لما كان من الصعوبة إخضاع كافة المتغيرات الوسيطة التى يمكن ان تتدخل وتحدث آثارها على المتغير التابع، فقد قام الباحث بمحاولة تثبيت بعض المتغيرات الوسيطة بين مجموعتى الدراسة (المشكلين/ العاديين) مثل مضاهاه الفئة العمرية للمبحوثين ، النوع ، الفرقه الدراسية ، المستوى الاجتماعى الاقتصادى، مستوى التحصيل الدراسى، وعلى الرغم من الضبط النسبى للمتغيرات السابقه كما يعكسها دلالة كا٢ ودلاله النسبة الحرجة الا

ان النتائج التى سوف تسفر عنها الدراسة فيما بعد، ينبغى النظر اليها من منظور تكاملى حيث ان هناك العديد من المتغيرات الداخليه (الذاتيه) والتى تخص كل مبحوث على حدة ، لايمكن اجرائياً ضبطها أو التحكم فيها .. فى ظل المنهج التجريبى لذا فالباحث يفترض مسبقاً ضرورة النظر إلى النتائج الخاصة بالتجربة فى اطار ما تم بالفعل من ضبط للمتغيرات النوعية المحددة وكذلك عدم اغفال التأثيرات غير المضبوطه منهجياً على مستوى الاداء الشخصى للمبحوثين.

٢ - بعد انتهاء الباحث من تحديد المتغيرات التجريبية، تأتى مرحلة التصميم التجريبى والتى تضمنت بدورها المراحل التالية :

لايمكن الحكم على مدى تأثير الكثافة الفراغية على أداء الفرد الا اذا توفر للباحث فرصة تصميم موقفين تجريبين متناقضين احدهما يحمل منظور الاتساع والاخر يعكس مفهوم الضيق حتى يتسنى منهجياً المقارنة بين هذين الوضعين فى تأثيرهما على مستوى الاداء الذى تم تثبيته فى الحالتين على نفس الافراد ، اما عن الوضع التجريبى الأول فكان الكثافة الفراغية الضيقه وقد أثر الباحث البدء فى فعاليات التجربة بالكثافة الفراغية الضيقه وقد يرجع ذلك لاعتبارات تخص التجربه ، فلقد أعرب الباحث للمبحوثين بان ادارة المدرسة لم تفلح فى توفير مكان متسع لإجراء التجربه وانما تم الاكتفاء فقط بتوفير هذا المكان الضيق ومن ثم البدء بفعاليات التجريب فى ظل الكثافة الفراغية الضيقه، وبعد الانتهاء تماماً من هذا الوضع التجريبى يقول الباحث للمبحوثين بان ادارة المدرسة وافقت أخيراً على استبدال ذلك المكان الضيق بآخر أكثر اتساعاً واكثر مساحة، ومن ثم يجب إعادة التجربه

جـ - من حيث الدخل الشهرى (بالجنيه)

جدول (٣) مكرر

	الوضع التجريبى الخاص بالكثافة (مشكلين/ عادين)
ن	٢٠
الوسيط	٢٩٠
كا٢	صفر
الداله	غير داله

د - من حيث النوع : جميع افراد عينة الدراسة من الذكور.

هـ - من حيث الفرقه الدراسية : جميع أفراد عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الثانوى.

ادوات الدراسة :

أ - ورق الشطب (كريبلن) .. عبارة عن ورقة فلوسكاب طويلة تتضمن العديد من الحروف اللاتينية وفى أعلى الصفحة توجد مجموعة من الحروف وعلى المبحوث شطب كل الحروف المماثله لها في الورقه، ويعتبر انتاج المبحوث صحيحاً اذا شطب كل الحروف المماثله لها فى الورقه ، ويعتبر انتاج المبحوث خاطئاً اذا قام بشطب حروف لاتستحق الشطب ، او قام بعدم شطب حروف تستحق بالفعل الشطب وفقاً للتعليمات وهذا الاداء يعكس الجانب الروتيني.

ب - ورق التجميع : عبارة عن ورقة فلوسكاب تتضمن خمس أعمدة من

الارقام البسيطة غير المركبة بشكل عمودى، والمطلوب من المبحوث ان يقوم بضرب الرقم الاول × الثانى ووضع الناتج على اليمين أمام الرقم الثانى، ثم يقوم بجمع هذا الناتج على الرقم الذى يليه ووضع الناتج أمام هذا الرقم وهكذا ... واداء الفرد بهذه الطريقة يمثل العمل الفعلى نظراً لاعتماده على بعض العمليات العقلية المطلوبة فى حل المسائل الحسابية من قبيل التركيز، الانتباه ، الذاكره .. الخ.

جـ - لوحة القطع الخشبية: عبارة عن لوحة خشبية عريضة تتضمن بقص التجاويف على شكل قطع هندسية (دائرة - مستطيل - مربع) ومجموعة من القطع الخشبية التى تناسب طبيعتها وشكلها مع التجاويف الخاصة بالقاعدة الخشبية، وعلى المبحوث ان يقوم بوضع كل قطعة فى المكان المناسب لها بشكل طولى، فى فترة زمنية محددة ، ويعتبر الانتاج صحيحاً اذا قام بوضع القطع فى الاماكن المخصصه لها ، وهذا العمل يعكس الاداء الحركى للفرد

اجراءات التطبيق:

١ - بدأ الباحث اجراءات التجريب بالوضع الخاص بالكثافة الفراغية الضيقه حيث تم اقتطاع جزء من صاله التربية الفنية - بعد موافقة ادارة المدرسة - التى تبلغ مساحتها الاجمالية ٨ر٥٠م × ٦ر٣٠م وذلك عن طريق مقطعين خشبين فى ركن الغرفه ، بلغ طول القاطع متران وأبقى الباحث أحد النوافذ مفتوحاً فى إطار الغرفه المصممه تجريبياً بحيث أصبحت مساحة الجانب المعد للتجريب ٤م ×٤م، وتم وضع الكراس بطريقه متلاصقه بحيث لاتسمح للمبحوثين بحريه الحركة. بحيث يجلس كل مبحوث متلاصقه للآخر، وذلك تحقيقاً لاكبر قدر ممكن

من الانتهاك للحيز الشخصي لكل مبحوث

٢ – فى بدايه التجريب أعرب بعض الطلاب عن انزعاجهم من ضيق المكان، وعن صعوبة اداء التجربه فى ظل هذه المساحة الضيقه ، الا ان الباحث تغلب على ذلك الموقف موضحاً لهم بان اجراءات التجربه لن تأخذ وقتاً طويلاً حيث ان كل أداة ستأخذ خمسة عشرة دقيقه فقط وسيأخذون فترة راحة بين كل أداة في حدود خمس دقائق.

٣ – قام الباحث بالقاء تعليمات الأداة الاولى، وطلب من مبحوثى الدراسة الالتزام التام بالهدوء حتى لايتم عزو النتائج إلى متغير الضوضاء . وبدأت فعاليات التجريب بالطلاب المشكلين ، بحيث لاتتاح لهم فرصة الالتقاء بقرناءهم العاديين أثناء فترات الراحة بين الادامات الثلاثة، حتى لايتم نقل الانطباعات الخاصة بالتجريب أو المكان الخاص بالتطبيق من حيث طبيعته الضيعه لذا فقد تم الأخذ فى الاعتبار وضع التلاميذ العادين فى أحد غرف الانتظار، بشكل يحقق عدم الاتصال أو التواصل مع قرناءهم المشكلين الذين تم اخضاعهم لوضع التجريب.. وبعد الانتهاء من فعاليات التجربه تم تكرار نفس خطوات التطبيق على عينة التلاميذ العاديين..

اسلوب تحليل البيانات :

نظراً لصغر حجم العينة الخاصة بالدراسة والتى تصل إلى ١٠ تلاميذ فى كل وضع تجريبى فسوف يعتمد الباحث على بعض الاساليب اللابارمترية ، لان العينة من حيث توزيعها – نظراً لقله عددها – لاتعكس التوزيع الطبيعى للمنحى الاعتدالى النموذجى .. لذا سوف يعتمد الباحث على اسلوب كا٢

القائم على ايجاد قيمة الوسيط للوقوف على مدى التأثير الناتج عن اختلاف الوضعين التجريبين لكل مجموعة تجريبية...

٥ - الدراسة .. النتائج

أولاً : المقارنه بين كل اداء نوعى فى ظل الكثافة الفراغية الواسعة والضيقه لدى مبحوثى الدراسة من المشكلين والعاديين.

جدول(٤)

يوضح قيمه كا٢ بين كل اداء نوعى فى الوضع التجريبى الواحد بين التلاميذ المشكلين والعاديين

		المشكلين		العاديين		الوسيط	كا٢	الدلاله	مستوى الداله
		م	ع	م	ع				
كثافه فراغيه واسعه	اداء حركى	٤٣	٧	١ر٤٣	٥ر٠٧	٣٩	٣ر٢٣	غير داله	
	اداء عقلى	١ر٤	١ر٣٧	٢ر٥	١ر٠٨	٣ر٥	١ر٨٧	غير داله	
	اداء روتينى	١٤ر٩	٣ر٢٨	١٠ر٠٣	٢ر٨٣	١٢	١٥ر٨	غير داله	٠ر٠١
كثافة فراغيه ضيقه	اداء حركى	٣٧	٧	٣ر٣٠	٥ر٥٢	٣٢	٣ر٩	داله	٠ر٠٥
	اداء عقلى	٧ر٦	١ر٥	١ر٤	٠ر٩٩	٦	١٤ر٨	داله	٠ر٠١
	اداء روتينى	١٥ر٩٥	٣ر٢٠	١٢ر٧	٣ر٦٥	١٥	٥ر٩٧	داله	٠ر٠٥

يتضح من جدول (٤) المؤشرات التالية:

١ - عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المشكلين والعاديين على كل من الاداء الحركى والعقلى فى ظل الكثافات الفراغية الواسعة حيث لم تصل قيمة كا٢ على الاداء الحركى والعقلى الى مستوى الدلاله أما الاداء الروتينى

فقد بلغت قيمة كا٢ الى ٨ر١٥ وهى داله عند ٠١ر. لصالح التلاميذ العاديين.

٢ - وجود فروق ذات دلاله احصائية فارقه بين المشكلين والعاديين في ظل الكثافة الفراغية الضيقة حيث كان المشكلون اكثر تأثراً بالوضع التجريبي الخاص بالكثافة الضيقه من العاديين خاصه في الأعمال العقليه والروتينيه فقد بلغت نتيجة كا٢ في العمل العقلي إلى ١٤ر٨ وهى داله عند ٠١ر. لصالح العاديين، وكذلك بلغت قيمة كا٢، العمل الروتيني الى ٩٧ره وهى داله عند ٠٥ر. لصالح العاديين ايضاً، اما العمل الحركي فقد تأثر لدى العاديين سلباً في ظل الكثافة الضيقه بالمقارنه بالمشكلين وقد بلغت قيمة كا٢ ٩ر٣ وهى داله عند ٠٥ر. لصالح المشكلين من التلاميذ .

ثانياً: المقارنة بين كل اداء نوعى في ظل الكثافة الفراغية الواسعة والضيقه داخل كل مجموعة تجريبية.

جدول(٥)

يوضح قيمة كا٢ بين كل اداء نوعى فى ظل الوضعين التجريبي داخل كل جماعة تجريبية.

		المشكلين		العاديين		الوسيط	كا٢	الدلاله	مستوى الداله
		م	ع	م	ع				
التلاميذ المشكلين	اداء حركى	٤٣	٧	٣٧	٧	٤١	١ر٧٢	غير داله	
	اداء عقلى	٤ر١	١ر٣٧	٦ر٧	١ر٥	٥ر٥	٠٠٩ر	غير داله	
	اداء روتينى	١٤ر٩	٣ر٢٨	١٥ر٩٥	١٦	١٦	١٩٧ر	غير داله	
التلاميذ العاديين	اداء حركى	٣٤ر١	٥ر٠٧	٣٠ر٣	٥ر٥٢	٣٢	١ر٤٣	داله	
	اداء عقلى	٢ر٥	١ر٨	١ر٤	٠ر٩٩	٣ر٥	٣ر٢	داله	
	اداء روتينى	٣ر١٠	٢ر٨٣	١٢ر٧	٢ر٦٥	١١ر٥	٠ر١٣	داله	

يتضح من جدول (٥) المؤشرات التالية :

أ – عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فارقه بين العمل النوعى ونفسه فى ظل الوضعين التجريبيين المختلفين (الكثافة الواسعه – الكثافة الضيقه) سواء لدى التلاميذ المشكلين أو العاديين، حيث لم تصل قيمة كا٢ المستخرجه الى اى من مستويات الدلالة.

ب – على الرغم من عدم وجود الدلالات الاحصائية الفارقه إلا أن المتوسطات الخاصة بالمجموعتين (المشكلين / العاديين) تشير إلى الاتى:

١ – يميل التلاميذ المشكلين الى كثرة الاخطاء فى الاداء العقلى والروتينى فى ظل الكثافة الفراغية الضيقة بالمقارنة بالكثافة الواسعة، فبينما كان متوسط اخطاء الاداء العقلى فى ظل الكثافة الواسعة (١ر٤) نجد ارتفاع هذا المتوسط ليصل الى (٧ر٦) مما يعنى ضعف الاداء النسبى فى ظل الكثافة الضيقه، كذلك فيما يتصل بالعمل الروتينى بلغ متوسط الاخطاء فى هذا العمل (٩ر١٤) فى ظل الكثافة الواسعة ثم ارتفع هذا المتوسط ليصل الى (٩٥ر١٥) فى ظل الكثافة الضيقه مما يشير ايضاً إلى ضعف الاداء النسبى الروتينى فى ظل الكثافة الضيقه، اما عن العمل الحركى فهناك انخفاضاً ملحوظاً فى مستوى الاداء فى ظل الكثافة الضيقه حيث انخفض الاداء من (٤٣ وحدة) الى (٣٧ وحدة) . الأمر الذى يعكس وجود نوعاً من التاثر السلبى لدى التلاميذ المشكلين فى ظل التواجد فى كثافة فراغيه ضيقه .

٢ – اذا كانت متوسطات اداء التلاميذ المشكلين على الأداءات الثلاثه قد انخفضت بفعل تاثير الكثافة الضيقه ، فإن هذا المؤشر التجريبى نجده

ايضاً لدى عينة التلاميذ العاديين حيث تشير متوسطات الاداء الحركى والعقلى والروتينى الى ان هناك ثمه تأثيراً سلبياً بفعل الكثافة الضيقه ففى الاداء الحركى انخفض الاداء من ١ر٣٤ وحدة إلى ٣ر٣٠ وكذلك الحال ارتفعت اخطاء الاداء العقلى من ٥ر٢ إلى ١ر٤ فى ظل الكثافة الضيقه ، اما عن الاداء الروتينى فقد ارتفع متوسط الاخطاء ليصل الى ٦٥ر٣ بدلاً من ٨٣ر٢ فى ظل الكثافة الواسعة.

ثالثاً: المقارنة بين الاداء العقلى والروتينى من حيث تأثرهما بالوضعين التجريبين (الكثافة الفراغية الواسعه – الكثافه الفراغيه الضيقه) لدى كل مجموعة تجريبيه .

جدول(٦)

يوضح قيمة كا٢ بين العمل العقلى والروتينى لدى كل مجموعة فى ظل الوضعين التجريبين

		الاداء العقلى		الاداء الروتينى		الوسيط	كا٢	الدلاله	مستوى الداله
		م	ع	م	ع				
كثافه واسعة	مشكلين	٣ر٤	٤ر١	٩ر١٤	٣ر٣	٥ر١١	٢ر١٠	داله	٠١ر
	عادين	٥ر٢	٠٨ر١	٣ر١٠	٨٣ر٢	٨	٩ر٥٢	داله	٠١ر٠
كثافه ضيقه	مشكلين	٧ر٦	٥ر١	١٥ر١٥	٢٠ر٣	٢٣	٢ر١٦	داله	٠١ر
	عادين	١ر٤	٩٩ر٠	٧ر١٢	٦٥ر٣	٥ر٩	٢ر١٠	داله	٠١ر

يتضح من جدول (٦) المؤشرات التالية :

١ – وجود فروق ذات دلاله احصائيه فارقه بين الاداء العقلى والاداء الروتينى لدى عينة الدراسة من التلاميذ المشكلين فى ظل الكثافة الفراغية الواسعة لصالح الاداء العقلى، حيث بلغت قيمة كا٢ ٢ر١٠ وهى داله عند ١٠ر.

٢ – وجود فروق ذات دلاله إحصائية فارقه بين الاداء العقلى والاداء الروتينى لدى التلاميذ المشكلين فى ظل الكثافة الفراغيه الضيقه لصالح الاداء العقلى حيث بلغت قيمة كا٢ ٢ر١٦ وهى داله عند ١٠ر٠.

٣ – وجود فروق ذات دلالة احصائيه فارقه بين الاداء العقلى والاداء الروتينى لدى التلاميذ العاديين فى ظل الموقفين التجريبيين.

الدراسة ... رؤية تفسيريه:

اذا كانت نتائج الدراسات السابقه اكدت على ان التعدى على الحيز الشخصى للفرد، سواء عن طريق ضيق المساحة المكانيه (الكثافة الفراغيه) أو الازدحام قد يؤثر سلبياً على الفرد، فإن المؤشرات التجريبيه التى خرجت بها الدراسة الحالية تساير فى طبيعتها ما خرجت به الدراسات السابقه فى نفس الاتجاه ... فلقد أسفرت دراسة Evan على ان ضيق المكان قد يخلف وراءه سيئاً (Evan : 1975) اما Freedman فقد رأى ان الكثافة الضيقه والازدحام قد يؤثران بشكل واضح على الملكات الابداعية للفرد والتأثير على عملياته العقليه من حيث توظيفها واستغلالها الاستخدام الامثل (Freedman 1975) أما دراسة Rohe و Patterson فقد أظهرت أن ضيق المكان والتعدى على الحيز الشخصى قد اظهرت لدى الافراد سلوكاً يتسم بالعدوان (Rohe & Paterson 1979) أما Sundstrom فقد

ذهب من خلال تجاربه إلى أن التعدى على الحيز الشخصى عن طريق الازدحام وضيق المكان من شأنه أن يؤثر على الفرد من حيث الاجهاد وعدم الشعور بالارتياح (Sundatrom: 1975) أما Macauley, Mills و Van قد أكدوا على أن ضيق المكان والازدحام من شرنه أن يفجر السلوكيات المشكلة لدى التلاميذ.

Mills : 1996 Macauley:1993) (Van:1996)

ان كل تلك المؤشرات البحثيه السابقه تشير بوضوح إلى مدى التأثير السلبى لضيق المكان وازدحامه على الفرد ومستوى أدائه لما يقوم به من أعمال.. وتأتى المؤشرات التجريبيه فى الدراسة الحالية لتؤكد أن تلك المؤشرات تساير فى طبيعتها ما توصلت اليه النتائج السابقه للبحوث والدراسات .. حيث بدا تأثير الكثافة الفراغية الضيقه على مستوى اداء المجموعات التجريبية سواء كانوا مشكلين أو عاديين... حيث انخفض معدل الاداء سواء كان حركياً أو عقلياً أو روتينيا فى ظل الوضع التجريبى الخاص بالكثافة الفراغية الضيقه .. ويبدو ذلك منطقيا فى ظل الموقف التجريبى حيث الازدحام بين التلاميذ مع ما يترتب عليه من سوء للتهويه والرطوبه ، وظهور بعض الاعراض مثل التوتر والاجهاد (Sundstrom) وزيادة نسبة العرق (Aiello) وعدم القدرة على التركيز واعمال العقل (Freedmon) أن كل تلك الاعراض وغيرها الكثير قد اثرت بشكل سلبى على اداء التلاميذ المهام الموكله اليهم ... الأمر الذى يدعونا إلى القول بأن الكثافة الفراغية الضيقه انما تؤثر تأثيراً سلبياً على اداء الفرد بجوانبه النوعية الثلاثه (الحرك / العقلى / الروتينى)...

وهذه النتيجة التجريبيه تشير فى أحد المستويات إلى ان التكدس الذى

نراه فى الفصول الدراسيه بما لايتلائم مع الكثافة الفراغيه للمكان لايخلف ورائه سوى التاثيرات السلبيه التى تنعكس فى النهايه على مدى فاعليه العملية التعليمية وتدنى مستواها.

اذا كان وضع الكثافه الضيقة يؤثر سلبياً على أداء جميع التلاميذ المشكلين والعاديين منهم، فإن الأمر يبدو اكثر خطورة فى ظل التلاميذ المشكلين على وجه التحديد، حيث اسفرت الدراسة الحالية على أن تاثرهم السلبى يفوق التاثر السلبى لقرناهم العاديين ... فعلى مستوى الاداء العقلى جاءت النتائج مؤكده وبفارق دال احصائياً على ان التلاميذ المشكلين أقل من قرناهم العادين فى انجاز ذلك العمل بكفاءه فى ظل الكثافة الضيقه ، وهذا المؤشر يمكن تفسيره من خلال خصائص التلميذ المشكل، فالسلوك المشكل للتلميذ من حيث اعتماده على التفعيل الحركى المستمر، وكثره المواجهات والصراعات مع الاخر، لايتيح له الوقت الأمثل لإعمال قدراته العقليه واستخدامها الاستخدام الأمثل فى العمليات التى تتطلب مثل تلك القدرات .. ولعل ذلك ما أكدته دراسة أبى، سيجال حيثما ذهبا الى ان هناك علاقه ارتباطيه داله عكسيه بين السلوك المشكل والتحصيل الدراسى. (Abbie &segal 1994) الأمر الذى يفسر بدوره انخفاض الاداء العقلى للتلميذ المشكل فى ظل الكثافة الضيقه، فهو دائم الحركة والتفعيل لسلوكه فى مواقف تستدعى تسخير امكاناته الحركية أكثر من العقليه .. ان هذا المؤشر التجريبى يشير فى أحد المستويات الى ان السلوك المشكل للتلميذ لاتقف اثارة السلبية عند حد الاضرار بالاخرين وايقاع الاذى بهم، وانما يتعدى أثره السلبى للتاثير على عملياته العقلية بكل ما تعنيه من فهم واستيعاب وتركيز وانتباه واستنتاج واستقراء واستنباط .. ويزداد الأمر وضوحاً اذا ما تم وضعهم فى فصول ذات كثافة فراغية ضيقه ومزدحمه .. الأمر الذى يؤكد

ضرورة الاعتناء بتلك الشريحه عن طريق وضعهم فى فصول ذات كثافة فراغية واسعه للاقلال من حدة سلوكهم المشكل ومن ثم الارتقاء النسبى بادائهم العقلى الذى تتطلبه العمليه التعليميه وفقاً لمؤشرات كل من Mills و Nelson فى هذا الصدد.

ان ضيق المكان لايقتصر تأثيره السلبى فقط على انخفاض معدلات الاداء العقلى للتلاميذ المشكلين بالمقارنه بالعادين وانما يمتد كذلك للاداء الروتينى لهم .. فلقد اثبتت الدراسة الحالية ان اداء التلاميذ المشكلين الروتينى قد تأثر كذلك بضيق المكان بالمقارنه بالعادين وقد يرجع ذلك إلى الخصائص النوعية للتلميذ المشكل ، من حيث اعتماده على الحركه وكثره التنقلات والتفعيل المستمر لطاقاته فى صورة سلوكيات مشكله .. ان تلك الخصائص تقف من حيث طبيعتها على النقيض من الخصائص التى يتطلبها النجاح في العمل الروتيني من حيث التأني والصبر وقوه الاحتمال. فالتلميذ المشكل فى ظل الكثافة الفراغية الضيقه لايستطيع أن ينجز بسهوله ويسر ما يكلف به من أعمال نمطية ، الأمر الذى يصيبه بالملل والتضجر وعدم القدرة على الاحتمال ، مما قد يدفعه تباعاً إلى اللجوء للسلوك المشكل تعويضاً عن الفشل فى ادائه لتلك المهام .. فاذا اخذنا فى الاعتبار أن معظم المواقف التعليميه فى مدارسنا تعتمد على الاسلوب التقليدى القائم على تكراريه المعلومات وعدم اثارة ملكات التفكير والاعتماد على والحفظ والتلقين لادركنا على الجانب الآخر سوء التوافق الذى قد يعايشه التلميذ المشكل فى اطار تلك الظروف التى تعتمد على الاسلوب التقليدى الروتينى فى التدريس.

اذا كان كل من الاداء العقلى والاداء الروتينى قد تأثر سلبياً بفعل تأثير الكثافة الفراغية الضيقه لدى التلاميذ المشكلين بالمقارنة بالعاديين، فان الاداء الحركى للتلاميذ المشكلين ارتفع ايجابياً وبشكل دال فى موقف الكثافة

الضيقه بالمقارنه بقرناءهم العاديين .. حيث زاد تحسنهم الملحوظ فى الاداء الحركى فى ظل ضيق المكان وعدم اتساعه .. ان هذا المؤشر التجريبى يطرح بدوره عده اعتبارات تفسيرية يتصدرها أن فشل التلميذ المشكل على المستوى الادائى العقلى والروتينى قد يدفعه تباعاً للسلوك الحركى كنوع من التعويض واثبات الذات .. الا ان هذا التفعيل عادة مايكون فى طبيعته سلبياً من حيث عدم قدرته على التزام الصمت والهدوء وسط اقرانه ، فهو دائم التحرش بهم والاحتكاك معهم.. ويزداد هذا السلوك شدة فى ظل المواقف التى تتطلب اعمالاً للعقل أو اداء الاعمال النمطية (كما اسلفنا) .. فنجاح التلميذ المشكل فى المهام الحركية فى ظل الكثافة الضيقه بقدر ما يحمل فى شكله الخارجى من تحسن وايجابية إلا أن مضمونه يعنى اثارة الحركة والتأثير على من يحيطون به سلباً .. ولعل الطريق الأمثل لاستقطاب تلك الخاصية يتأتى عن طريق محاولة شغل هؤلاء التلاميذ ببعض البرامج الرياضية ولعل دراسة بيرى. جادث ماتشير إلى هذه النقطة ، حيث اثبتا أن خضوع التلاميذ المشكلين لبعض تدريبات الكراتيه أدى الى انخفاض معدلات سلوكهم المشكل بشكل ملحوظ (Berry & Judth 1991).

نخلص مما سبق ببعض الاعتبارات الاجرائية :

١ - ان ضيق المكان وازدحامه يؤثر تأثيراً سلبياً على مستوى أداء التلاميذ. الأمر الذى يتطلب على الجانب الآخر ضرورة توفير الاماكن ذات الكثافة الفراغية الواسعه، حتى يمكن استغلال طاقات وقدرات التلاميذ أحسن استغلال لصالح العمليه التعليميه والتربوية معاً.

٢ - ان ضيق المكان وازدحامه يؤثر تأثيراً سلبياً على مستوى اداء التلميذ المشكل بالمقارنه بقرينه العادى، الامر الذى يتطلب من القائمين على أمر العمليه التعليمية ضرورة النظر إلى حالات التلاميذ المشكلين

باعتبارها حالات خاصة تستوجب الاهتمام والرعاية سواء من حيث تغير الطرق التقليديه للتدريس معهم أو محاولة استقطاب طاقاتهم الحركية فى برامج ذات تدريبات بدنيه عنيفه.

٣ - ان أحد جوانب تدنى المستوى التحصيلى للتلميذ المشكل يرجع إلى خصائصه النوعية التى لاتتيح له امكانية التركيز فيما يعرض عليه من مهام عقليه وروتينية .. لذلك علاوة على ضرورة التركيز فى تسخير امكانات التعليم المناسبة من حيث التوسع فى أماكن الفصول والمعامل والأفنية فلابد. على الجانب الاخر من الاهتمام بالدراسة النفسية المتعمقه لشخصيات هؤلاء التلاميذ عن طريق المؤهلين علمياً لمثل تلك الحالات من اخصائيين نفسيين واجتماعيين.

المراجع العربيه والاجنبيه

١ - ابو النيل، محمود السيد، الاحصاء النفسى والاجتماعى، دار النهضة - بيروت ، ١٩٨٦.

٢ - الضوى، هدى أحمد : الكثافة العدديه وعلاقتها بالميل العدوانى لدى الاطفال .. رساله ماجستير بحث غير منشور ، آداب المنيا . ١٩٩٤.

٣ - الغندور، العارف بالله: دور الاخصائى النفسى فى مواجهة التسرب المدرسى دراسة ميدانيه استطلاعية، مؤتمر مواجهة التسرب الدراسى اداب عين شمس، حوليه كليه الاداب، ١٩٩٦.

٤ - شو، مارفن: ديناميات الجماعه، ترجمه مصرى حنورة، محى الدين حسين دار المعارف، القاهرة: ١٩٨٦.

5 - Aiello s. Physiological, Social and Behavior Al consequences of Crowding on children and Adolscents, Child Development 1979. No 50.

6 - Berry, Judith L., Curriculum inovation for at Risk youths, Behavior Rating scales, Grades 4 - 6 Bibliography of Tests 1991.

7 - Bischoff, Lisa G., Families of children with emational and Behaviroral disaleilities : issues an strategies for Educators.,Cantemporary Education, V 65 N3 P. 145 - 147.

8 - Dunlap, Glen and others., Choice making to Promote Adaptive Behavior for Students with Emotional and Behavioral challenges., Journal of Applied Analysis V. 27 N 3 P. 505 - 518 1994.

9 - Evans,g. &et al. Behaviore and Physiological Consequences of Crowding in clildren England, University of Gurrey 1975.

10 - Foley, Regina M., Epstein, Michael h., Astructured instructional system for Developing the school Survival Skill of Adoles'ents with Behavioral Disorders., Behavioral Dis orders, vo 18N3. p139 - 147 Feb. Feb. 1993.

11 - Freedman, J.l : Crowding and Human Aggressiveness. Journal of Experemental psychology, 1972.

12 - Freedman, j. l &other, the Effect of crowding on human Performance journal of Applied social psychology 1971.

13 - Herry, Yves, Crete, Chantal., self cancept and school and social Behavior of elementary school

Students., Canadian journal of special education, vo 7. n2 P. 181 - 200 1991.

14 - Jones, M Gerig,thomas M.Silent sixth - Grade students: characteristics, achievement, and teacher expectation., Elementary school journal, vo 95 No2 P. 169 - 183 1994.

15 - Lindberg u Crowdedness., journal of Human stress 1976.

16 - Loo, C. M &Smetana. J: The effect Crowding on the BEhavior and perception of 10 year old Boys Enviorrmentoil Psychology and Non Verbal Behavior, 1978.

17 - Macaulay, Dolina J., Classroom Envivonment A literature Review., Educational psychology : An international Journal of Experemental Educational psychology, Vo 10 No 3 P339 - 253. 1993.

18 - Mills, - Douglas, Bulach, - clete., Behavior Disordered Students in collaborative / Cooperative classes, Paper Resented at national Dropout Prevention Conference. March. 1996.

19 - Moore, - Rhonda - J. and other., the Effect of social skill instruction and self - Monitoringon. Game - Relate Behaviors of Adolescents With Emotional and Behavioral Disorders., vo 20 N.4 P 253 - 66.1995.

20 - Price. J. The effect Crowding on The Social Beharior on clildren, unpulelished doctoral disserta-

tion columbeia university, 1971,

21 - Segal - Andrews, - Abbie - M., Understanding Students Behavior in one Fifth - Grade Classroom as Contextual .. Defined. Elementary school journal: Vo 95 No 2 P 183 - 197 1994.

22 - Stoka.ls, D. and other. physical . Social And Personal Determinants of the Perception Crowding. Environmental and Behavior. 1973.

23 - Sundstrom, Eric. An Experemental Study of Crowding. Effect of Room Size, Intrusion, and Gool Bloching on Nonverbal Bchavior and self - Reported stress. journal of personality and Social Psychology. 1975.

24 - Van - Acker, - Richard., Types of youth Aggression and Violence And implication For Prevention and Treatments., Council for children ith Behavior. Disorders.journal of Education. 1996.

25 - Watson, T. Steuart., The Role of Preservice Education in Training Teachers to serve Behavioral Disorde - Rs Students. Contemporary Education, Vo 65 No5 Nó 3 1994.

26 - Welliams, J. M: Developmental Psychology, New york, the Center of Applied in Educoltion 1976.

الرؤى المتبادلة لضغوط أحداث الحياة بين الآباء والأبناء
دراسة للفروق بين بعض الأطفال المرضى والأصحاء

أ.د. فتحي مصطفى الشرقاوي
أستاذ علم النفس
آداب - عين شمس

أ.د. محمد سمير عبد الفتاح
أستاذ علم النفس
آداب - المنيا

مقدمة :

يذهب جامس جونسون James. H. Johnson فى مقدمة كتابه الموسوم " ضغوط أحداث الحياة فى مرحلتى الطفولة والمراهقة Life events as stressors in childhood and adolescence إلى أنه من السذاجة - أحيانا - أن يتذكر الكبار منا أيام طفولتهم الماضية ، ويتمنون العودة إليها بحنين جارف، هروبا من وطأة الأحداث الضاغطة التى يمرون بها في مرحلة الرشد وما بعدها، متجاهلين أن مرحلة الطفولة ليست فى جميع الأحوال المرحلة الوردية الخالية من الضغوط، بل هى على العكس من ذلك ex-treme-stress ، فهناك شبه اعتقاد متنامى لدى العديد من الاخصائيين النفسيين وأطباء النفس ومتخصصى الأطفال بأن الضغوط التي يمر بها الأطفال تلعب دورا كبيرا في نمو العديد من المشكلات الصحية والتوافقية للإطفال سواء وهم يعايشون بالفعل مرحلة الطفولة أو فى مستقبل أعمارهم فيما بعد Health and adjustement problems فالأطفال يتعرضون بدرجات متفاوتة وبطرق مختلفة لمواقف حياتية (أحداث) تتطلب منهم الجهد والتكيف معا Coping and adaptation مثل مجئ أخ أو أخت جديدة والتغيرات المصاحبة لذلك في طريقة معيشة الأسرة، ومشاعر الغيرة feeling of

jealousy من أن طفل آخر سيشاركه اهتمام الأبوين به، كذلك موقف دخول المدرسة لأول مرة ، أو الانتقال من مدرسة لأخرى، أو الانتقال لمنزل جديد أو ربما إلى مجتمع جديد تاركا خلفه الأصدقاء القدامى . وهناك أطفال يتعرضون لأحداث أكثر شدة من قبيل انفصال الوالدين parental separation أو حدوث الطلاق divorce أو مرض أحد من أفراد الأسرة، أو إصابة الطفل نفسه بأحد الأمراض المزمنة، مع ما يترتب على ذلك من اضطراب فى شكل معيشه كافة أعضاء الأسرة، كذلك قد يتعرض الأطفال لبعض الضغوط فى مجال العلاقات مع الأقران من قبيل التهكم والسخرية والضرب أحيانا ، علاوة على الأحداث الضاغطة التى يجابهها فى البيئة المدرسية من انخفاض مستواه التحصيلى ، واضطراب علاقته بالزملاء والمعلمين.. إن كل تلك المؤشرات تؤكد وفقا لتعبير james أن مرحلة الطفولة قد تكون مفعمة بالضغوط مثل مرحلة الرشد تماما .(*James. H. Johnson, 1986*)

والتراث البحثى يزخر بمئات من البحوث التى أخضعت متغير ضغوط أحداث الحياة فى علاقته بالأمراض لدى الأطفال والراشدين للدراسة، ولعلنا لا نكون قد جاوزنا الصواب إذا قلنا أن البداية الفعلية المبكرة للاهتمام بدراسة تلك العلاقة بدأت منذ ٤٠ عام تقريبا. حينما قام الباحث Hinkle 1956 ويشاركه فى ذلك مجموعة من الأعوان بإجراء العديد من الدراسات التى تصدت لدراسة العلاقة بين ضغوط أحداث الحياة ومرضى القلب والسرطان والجلد والاضطرابات المعدية والتنفسية وغيرها ، وقد استمرHinkle فى هذا المجال ٢٠ عاما من العمل المتواصل – مما يشير إلى أن هناك ثراء نظريا ومنهجيا فى موضوع ضغوط أحداث الحياة لدى الأطفال المرضى يمكن الاعتماد عليه والانطلاق منه فى سبيل إجراء مزيد من المحاولات البحثية الجديدة فى هذا الصدد.(Hinkle et al., 1956) (Hinklet al., 1957) (Hinkel :1961) (Hinkle & Wolf, 1957A- 1957B - 1958)

ومما يشير أيضا إلى أهمية ضغوط أحداث الحياة فى علاقتها بالأمراض التي تصيب الأفراد بعامة والأطفال منهم خاصة أنه سلسلة الإصدارات التي تحمل عنوان Handbook of stress and Anxiety- والتى يحرر فصولها مجموعة من المؤلفين فى مجالات العلاج والتشخيص ، اعتادوا أن يُفردوا فصلا كاملا لضغوط أحداث الحياة للأطفال فى علاقتها بالأمراض وسمات الشخصية يحمل عنوانا مؤداه(Life events -personality traits and illness)

أهمية الدراسة :

١- من المؤكد أن كثرة التراث البحثى فى إطار تناوله لموضوع ما من الموضوعات البحثية إنما يشير فى أحد المستويات إلى مدى الأهمية والحيوية وراء ذلك التناول ، على الأقل من منظور القائمين على تحرير تلك البحوث والدراسات ، وموضوع ضغوط أحداث الحياة احتل مكانة متميزة فى تراث علم النفس ، ويكفى أن نشير فى هذا الصدد إلى بعض الاسهامات الخاصة بموضوع الضغوط فى علاقتها بالعديد من المتغيرات البحثية لندرك مدى الأهمية الخاصة بذلك الموضوع، ففى مجال الأطفال المصابون ببعض الأمراض المزمنة وذوى الحالات الصحية المنخفضة – نجد العديد من الدراسات التى تناولت ضغوط أحداث الحياة لديهم فى علاقتها بالأمراض مثل المصابون باضطرابات الجهاز التنفسى والأمراض المعدية والجروح(Beautrais et al., 1982) أمراض الحلق (Meyer : 1962) الأطفال المصابون بالتهابات المفاصل (Heisel: 1973) والأطفال المصابون بالآم الصدر (Grene et al., 1985) والأطفال المصابون بالآم مزمنه فى البطن(Hodges et al., 1984) والأطفال المصابون بالربو

(boyce et al. , 1983) والأطفال المصابون بالسرطان (Green, 1952) (Jacobs, 1980) (Green et al., 1955) (Green :1954).

والأطفال الذين يعانون من البول السكرى والتهاب المثانة (Bedell et al., 1977)(Smith et al ., 1983) والأطفال المصابون باضطرابات شديدة فى عملية التنفس (pfand et al., 1986). والأطفال المعرضون للإصابة بالسكتة القلبية والتوتر الزائد(Gorsuch et al 1974)، الضغوط فى علاقتها ببعض الاضطرابات التناسلية لدى الكبار ومضاعفات الحمل والولادة(Araujo et al., 1973) (Bradley : 1980) علاقة الضغوط بالحالات الصحية العامة(Holmes & Masuda) علاقة ضغوط أحداث الحياة بجهاز المناعة لدى الفرد (Jermott & lock: 1984) .

من خلال هذا العرض الموجز – سيتم توضحيه فى موضع لاحق – يتضح لنا مدى الاهتمام البحثى بموضوع ضغوط أحداث الحياة للأطفال المصابون ببعض الأمراض البدنية ، الأمر الذى ينعكس بدوره علي أهمية الدراسة الحالية التى تتخذ من موضوع ضغوط أحداث الحياة والاطفال المرضى ببعض الأمراض المزمنة موضوعا لها.

٢- إذا كان البند – السابق –يعكس أهمية موضوع ضغوط أحداث الحياة لدى العدد من الفئات المرضية للأطفال ، فإنه علي الجانب الأخر ينبغى القول بأن موضوع ضغوط أحداث الحياة لم يقف فقط عند حد علاقته بالأمراض البدنية وإنما بدأ اسهام الباحثون فى مجال التوافق والاضطرابات النفسية واضحا من خلال البحوث المتعددة فى هذا المجال ، فقد اتضح وجود علاقة بين هذه الضغوط ومتغير القلق (Dekker & Webb :1974) وانخفاض المستوى الأكاديمى

للأفـــــراد (Egeland et al., 1981) والتـوافـــق الــــــدراسـى (Sterling et al., 1985)(Fontana & Dovidio : 1984) وعلاقة الضـغوط بمتـغير الاهمـال واللامبـالاة (Vaux & Ruggiero: 1983) وتعاطى المخدرات (Gad &Johnson :1980) (Hunt et al., 1992) والاكتـئـاب والانسـحـاب الاجـتـمـاعى (Johnson & Roberts:1995) (Feeiner :1984)

٣- إذا كان البندان ١، ٢ يشيران إلى الأهمية العلمية لموضوع ضغوط أحداث الحياة من خلال التعددية الواضحة فى الأبحاث سواء الخاصة بالأمراض البدنية أو تلك المتعلقة بالمتغيرات النفسية والتوافق والاضطرابات العقلية .. فهناك أهمية أخرى تتجلى فى أن المؤشرات البحثية التى تخرج بها هذه الدراسات تسهم بشكل إجرائى فى تطوير وإعداد الكثير من البرامج والعلاجات الخاصة بالتحصين ضد الضغوط والاقلال من حدتها وخطورتها ويكفى أن نشير فى هذا المجال - على سبيل التوضيح - لأحد هذه البرامج الأكثر ذيوعا وانتشارا من قبل البـاحـثين والدارسين وهو Stress -inoculation training والذى أجريت عليه مئات الدراسات .. نخلص مما سبق أن التصدى لدراسة موضوع ضغوط أحداث الحياة لا يقف فقط عند حد عرض المؤشرات الكمية والكيفية للدراسات ، وإنما الاستفادة الإجرائية منها فى تصميم وإعداد البرامج الارشادية والعلاجية والتدريبية (مستقبلا).

٤- إذا كان البند -٣-ركز على الأهمية الإجرائية لمؤشرات البحوث فى إعداد البرامج التدريبية ، فإن تلك الخطوة تزداد أهمية إذا كنا أمام فئة من الأطفال يعانون آلام الأمراض المزمنة، الأمر الذى قد يزيد من حدة الضغوط عليهم، وبالتالى وجب علينا مواجهة ذلك بمزيد من الاهتمام البحثى بهم وبالطرق الكفيلة بالاقلال من حدة معاناتهم من الضغوط.

مشكلة الدراسة :

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في عدة أبعاد منهجية ونظرية علي النحو التالي :

أولا : جرى الاتفاق بين أهل التخصص فى مجال دراسة ضغوط أحداث الحياة لدى الأطفال والمراهقين على مشروعية الاعتماد على التقارير الخاصة بالوالدين فى تحديد مصادر الضغوط الخاصة بأبنائهم وكذلك درجة معاناة الأبناء من تلك الضغوط ، الأمر الذى يترتب عليه إجرائيا تحديد الأبناء الأكثر ضغوطا والأقل ضغوطا ومن ثم اخضاعهم للإجراءات البحثية العديدة (كعينات) ، وعلى الرغم من منطقية المبررات المطروحة فى هذا الصدد علي اعتبار أن الوالدين أكثر من يستطيعون إعطاء تقارير دقيقة عن سلوكيات وانفعالات أبنائهم ومن ثم الثقة فى تلك التقديرات إلا أن التسليم المطلق بصحة هذا الإجراء البحثى فى حاجة إلى مراجعة ، وقد تسنى الاطلاع علي إحدى الدراسات التى تتصدى منهجيا لدراسة تلك القضية (مدى الثقة فى تقارير الوالدين) قام بها جلبرت Gilbert 1986 للحصول علي درجة الدكتوراه من جامعة فلوريدا، ونظرا لأهمية نتائج تلك الدراسة فقد تطلب الأمر عرضها بمزيد من التفصيل، حيث بلغ عدد أفراد عينة دراسة Gilbert(٤٠) طفلا ومراهقا ، تراوحت أعمارهم من (١١-١٩) عام ، قام الباحث بتطبيق إحدى قوائم ضغوط أحداث الحياة لكل من Johnson and Mccutcheon بحيث يقوم كل مبحوث بتسجيل الأحداث المرغوبة Desirable أو غير المرغوبة التى حدثت له خلال عام من عملية التطبيق مع إعطاء أوزان نسبية لمدى تأثير تلك الأحداث Impact فى حياته.

ثم قام Gilbert باستخراج المعدلات السلبية والايجابية لكل مبحوث وفقا

لعدد الأحداث ومعدلات التأثير .. وفى نفس الوقت قام الباحث بتقديم نسخة من نفس قائمة ضغوط أحداث الحياة لآباء هؤلاء الأطفال وذلك لتقديرها من خلال إدراكهم ومعايشتهم للظروف الضاغطة التى مر بها أبنائهم خلال عام واحد من التطبيق الحالى ، على أن يشتمل التقدير (عدد الأحداث المرغوبة وغير المرغوبة، ثم معدلات التأثر بكل حدث نوعى منها).. وبعد معالجة البيانات إحصائيا خرجت الدراسة بأن هناك انخفاضا ملحوظا فى العلاقة الارتباطية بين الأدباء والأبناء على متغير عدد الأحداث المرغوبة (الايجابية) حيث بلغ هذا المعامل ٤٠ر . وكذلك الحال فى عدد الأحداث السلبية (غير المرغوبة) حيث بلغ معامل الارتباط ٥٤ر وعندما تم استخراج معدلات التغييرات الايجابية والسلبية معا (التأثيرات) بلغ معامل الارتباط بين الآباء والأبناء ٤٨ر أما نتائج اختبار (ت) T.Test فقد أثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين تقدير الآباء وتقدير الأبناء علي كل فقرات ضغوط أحداث الحياة ، حيث سجل الأبناء أحداث أكثر ومعدلات مرتفعة لتأثير تلك الأحداث بالمقارنة بتقديرات الآباء ، ومع أن تلك النتائج لا تزودنا بمعلومات دقيقة عن أى من الطرفين (الآباء أم الأبناء) كان أكثر دقة وصوابا فى تقديراته، إلا أنها توحى بأن التقديرات التي تم استخلاصها ليست متطابقة Are not identical مما يعنى تباعا ضرورة توخى الحذر فى تحديد عينات الأطفال والمراهقين من حيث ضغوط أحداث الحياة الخاصة بهم بناء على تقديرات الآباء فقط ، سواء في تحديدهم لمصادر الضغوط لدى أبنائهم أو درجات التأثير بتلك المصادر الضاغطة .(Gilbert : 1985)

إن مؤشرات بحث Gilbert تحمل أكثر من معنى يتصدرها ضرورة اختبار الأفراد الذين يعانون من الضغوط بطريقة مباشرة ، وذلك ببساطة لأنهم هم الذين يعايشون الأحداث وينفعلون بها بل ويسلكون إزاءها باستجابات معينة،

فالابن هو الوحيد القادر على أن يشير إذا كان هذا المصدر الضغط أو ذاك يحمل تهديدا له ام لا يحمل مثل هذا التهديد الذى يمكن السيطرة عليه وفقا لإدراكه ووعيه بإمكاناته الشخصية أو أنه غير قادر على السيطرة عليه.

والدراسة الحالية تحاول بدورها التأكد من مدى صحة الاعتقاد السائد بأن الآباء فى استطاعتهم أن يقيموا ضغوط أبنائهم من حيث المصادر ودرجة التأثير بدقة وموضوعية من خلال دراسة عددا من الأطفال المصابين ببعض الأمراض المزمنة بالمقارنة بمجموعة أخرى من الأطفال العاديين وآباء جميع الأطفال على متغير ضغوط أحداث الحياة .

ثانيا : إذا كانت الإشكالية الأولى فى الدراسة الحالية تتبلور فى محاولة التأكد من مدى الاتفاق أو الاختلاف فى رؤى الآباء والأبناء لضغوط أحداث الحياة الخاصة بالأبناء، فإن الإشكالية الثانية تتجلى فى أن الأطفال المصابين ببعض الأمراض البدنية مثل السرطان والفشل الكلوى والتهابات الكبد وأمراض القلب وغيرهم فى حاجة شديدة لأساليب وبرامج تمكنهم من الإحساس بالراحة والتخلص من الضغوط التى ترهق كاهلهم، سواء كانت تلك الضغوط نتيجة لما يشعرون به من آلام المرض أو الآثارالسلبية المترتبة على المرضى مثل الانسحاب الاجتماعى و ضعف التفاعل وغيرها من أعراض سوءالتكيف. وعلي الرغم من الاتفاق شبه العام فى نتائج الدراسات السابقة من أن الأطفال غير الأصحاء بدنيا أكثر معاناة من ضغوط أحداث الحياة ، إلا أن هناك على الجانب الآخر بعض المؤشرات التى تنفى صحة هذا الاعتقاد .. الأمر الذى يدفعنا بدورنا إلى محاولة اخضاع تلك الإشكالية للتحقق العلمى (الاطفال غير الأصحاء-العاديين). وهناك إشكالية أخرى تتجلى فى أن الباحثين يرون أن نوعية المرض تعد أحد الأسباب الجوهرية لتعرض الفرد للضغوط ، وكذلك درجة الألم المترتبة على هذا

المرض أو ذاك .. من هذا المنطلق لم تقف الدراسة الحالية علي مجرد المقارنة بين غير الأصحاء وقرنائهم الأصحاء فقط علي متغير ضغوط أحداث الحياة وإنما كذلك بين الأطفال غير الأصحاء وبعضهم البعض وفقا لنوعية الأمراض المصابون بها (Pantell, 1983) (Heisel et al.,1973) (Beautrais et al., 1982) (Greene et al., 1985).

ثالثا : أما عن الإشكالية الثالثة فى الدراسة الحالية فقد تم استقائها من خلال الاطلاع على الأطر النظرية لموضوع ضغوط أحداث الحياة ، حيث يرى فريق من الباحثين أن كل ما يُقابل الفرد من إحداث لا بد أن يندرج تحت مصطلح (الضغوط) دون تفرقة بين أحداث مؤلمة وأخرى سارة ، ولعل المبرر وراء ذلك الطرح النظرى يكمن فى أن الأحداث حتى السارة منها يمكن أن يخلف وراؤه نوعا من عدم التكيف الذى يؤثر بدوره علي قدرة الفرد على اتخاذ القرار أو التصرف ببساطة.. من هذا المنطلق بدأت بحوث ضغوط أحداث الحياة منذ بدايتها الأولى باستغناء المبحوثين علي مجموعة الأحداث السلبية والإيجابية معا، ثم بدأ الاستغناء التدريجى عن هذا النمط النظرى وبدأ الاعتماد على القوائم التى تحتوى علي الأحداث السلبية فقط، ، كما هو الحال فى قائمتى Hoimes cod-dington الشهريتان . وقد تم تفضيل الأسلوب الأخير الرامى إلى حصر الأحداث السلبية فقط فى إطار الدراسة الحالية سواء لدى الأطفال غير الأصحاء أو قرنائهم العاديين نظرا للترابط الشديد بين ردود الفعل الصادرة إزاء الأحداث السلبية ونوعية الأمراض التى يعانى منها الطفل ، حيث اثبتت العديد من المحاولات البحثية ذلك الارتباط الشديد بين الأحداث السلبية وكافة الأعراض المرضية سواء كانت سيكوسوماتية أو انفعالية أو حتى ذهنية وعقلية كما سبق أن أوضحنا .

رابعا : أما عن الإشكالية الرابعة فى الدراسة الحالية فتتجلى فى ضرورة التفريق بين شخص تعرض لموقف ضاغط (مثير) . ثم ظلت الاستجابة الضاغطة ملازمة له حتى بعد زوال الموقف الضاغط المؤثر ، وشخص تعرض لنفس المثير وتعامل باستجابة معينة إزاء الموقف الضاغط ، ثم سرعان ما عاد إلى مستوى التكيف الطبيعى له .. إن الفارق بين النموذجين هنا هو فارق فى ردود الفعل وليس فارق فى طبيعة الموقف الضاغط .. الأمر الذى يشير بدوره فى أحد المستويات الى ضرورة الاهتمام باستجابات الضغط أكثر من التركيز على مثيرات الضغط، وهذه الفكرة الأخيرة تبدو بوضوح فى الاستجابات السارة لبعض الأفراد حينما يعرض عليهم بعض الأحداث التى تتصور - من خلال اعتقادنا الشخصى - بأنها سارة، مثل الطفل الذى يشعر بالسعادة نتيجة طلاق الأبوان حتى يتخلص من الجو الانفعالى الأسرى المشحون بالكراهية والعدائية والمشاجرات .. لكل ما سبق فإن الدراسة الحالية سوف تركز على نوعية ردود الفعل إزاء المواقف السلبية ممثلة فى السؤال الذى مؤداه هل استجابات الأطفال إزاء الأحداث المؤلمة تتسم بالحزن والتأثر السلبى دائما أم أنها تتعدى ذلك إلى نوع آخر من التأثر الايجابى .

خامسا :أما عن الإشكالية الخامسة فى الدراسة الحالية فيمكن بلورتها فى أن هناك بعض الأفراد يتعرضون للحدث الضاغط أكثر من مرة ، وهم فى ذلك يختلفون بالقطع عن قرنائهم الذين تعرضوا للحدث نفسه مرة واحدة أو لم يتعرضوا له على الإطلاق.. ولقد اهتمت أدبيات البحث فى مجال ضغوط أحداث الحياة بتلك النقطة وذلك لأسباب عديدة يذكرها Thomas .H أن الفرد الذى يتعرض بصفة دائمة للضغوط قد يصل إلى مرحلة يتسم سلوكه فيها بالطبيعية (الاعتيادية) حينئذ لن يصبح الموقف الضاغط (بالنسبة له) كما نراه نحن من

خارج دائرة ادراكاته الذاتية وهذا النمط يختلف عن رد فعل آخر تتسم استجابته للضغوط المتكررة بمزيد من الألم والانسحاب والاجترار ومن ثم المعاناة من طائفة عريضة من الاضطرابات الجسمية (السيكوسوماتية) .

لكل ما سبق ينبغى الأخذ في الاعتبار عدد مرات حدوث المواقف الضاغطة فى حياة الأفراد الذين نخضعهم للدراسات ، ليس لأهمية ذلك من المنظور الكيفى فقط، وإنما لأهمية ذلك من المنظور الكمى أيضاً(انظر طريقة تحليل البيانات كميا فى قائمة ضغوط أحداث الحياة) . وتشير الأطر النظرية فى مجال الضغوط إلي أن الضغوط الواقعة على الفرد يمكن أن تؤدى إلى سوء توافق فى ظل عدة شروط يتصدرها إثارة استجابة الضغوط بتكرارية عاليه ، وكذلك عندما تبقى استجابة الضغط لمدة طويلة ، وكذلك عندما يحتاج الفرد إلى وقت طويل للتحرر من التوتر العصبى بعد انقضاء المثير الضاغط ، وكذلك عندما يصاحب الموقف الضاغط انخفاضا ملحوظا فى الكفاية والأداء ، ثم أخيرا عندما تؤدى الضغوط إلى اضطرابات جسمية وعصبية واضحة (Thomas. H. 1989)

سادسا : يزخر التراث البحثى فى مجال ضغوط أحداث الحياة فى علاقتها بالأمراض والاضطرابات البدنية بالعديد من الاتجاهات والمناحى البحثية الأمر الذى يستدعى منا توضيحها ثم تحديد الإطار الذى سوف تلتزم به الدراسة الحالية ، فقد جرى الاتفاق علي أن هناك أربعة مناحى بحثية فى هذا الصدد، يتصدرها دراسة ضغوط أحداث الحياة المسببة لتورط الفرد في الحوادث والإصابات Stressful life changes and accidents. R علي حين يهتم المنحى الثانى بدراسة العلاقة بين متغيرات الحياة الضاغطة والمؤشرات العامة للإصابة بالأمراض لدى الأطفال Life changes and general illness

indic atoks أما المنحى الثالث فيسعى لدراسة العلاقة بين متغيرات الحياة الضاغطة وبداية التعرض لمشاكل صحية بصفة خاصة Life changes and the onest of specific health p. أما المنحى الرابع والأخير فيهدف إلي دراسة العلاقة بين ضغوط أحداث الحياة والأمراض المزمنة لدى الأطفال Cron-ic illnesses of various types.

والدراسة الحالية سوف تلتزم بالمنحى الرابع والأخير من حيث دراسة ضغوط أحداث الحياة لدى عدة شرائح من الأطفال المرضى والمصابون بأمراض مزمنة.

تعريف المصطلحات :

أ- **ضغوط أحداث الحياة** : والمقصود بها فى إطار الدراسة الحالية جملة من المواقف والأحداث اليومية التي يتعرض لها الطفل وتسبب له الإحساس بالتوتر والضيق ، سواء فى المجال الأسرى المحدود أو العائلى الأوسع أو المجال المدرسى أو المجال الاجتماعى بصفة عامة أو المشكلات الشخصية التى يتعرض لها . وسوف يتم قياس ضغوط أحداث الحياة إجرائياوفقا للطريقة التي يتم بها تطبيق وتصحيح قائمة Coddington من حيث:

أ – تحديد مصادر الضغوط (نوعيتها).

ب – درجة تكرارية تعرض الطفل للضغوط.

جـ- الدرجة العامة لضغوط أحداث الحياة.

ب-الأطفال غير الأصحاء بدنيا : هم شريحة من الأطفال سبق لهم الإصابة ببعض الأمراض المزمنة ومازالوا يعانون منها حتى الآن، ومازالوا فى طور البحث عن العلاجات المناسبة لحالاتهم المرضية. وقد استقرت الدراسة الحالية على ثلاث فئات من الأطفال المرضى ، تم اختيارهم من خلال العيادات الخاصة لبعض الأطباء .

أ - المصابون بالسرطان.

ب - المصابون بأمراض القلب (نتيجة الحمى الروماتيزمية).

جـ- المصابون ببعض الاضطرابات الجلدية (الصدفية - الجرب ..الخ)

جـ-الأطفال الأصحاء بدنيا : هم شريحة من الأطفال لم يسبق لهم الإصابة بأى من الأمراض المزمنة ويضاهون عينة الأطفال غير الأصحاء فى العديد من الخصائص الديموجرافية (العمر / التعليم / الجنس.. الخ) باستثناء متغير الإصابة بأحد الأمراض المزمنة.

الدراسات السابقة :

سوف يتم الاقتصار في عرض الدراسات السابقة على تلك البحوث التى تصدت بشكل مباشر لمتغيرى ضغوط أحداث الحياة لدى الأطفال ومتغير الأمراض المزمنة ولن يتم عرض المحاولات النظرية من قبيل المقالات أو حتى الدراسات المسحية ، وإنما سيتركز الاهتمام على الدراسات الامبريقية حتى يتسنى لنا الإفادة الإجرائية منها سواء فى الوقوف على المحددات النظرية الدراسة الحالية ، أو تلك المتعلقة بالطرق الفنية للبحث من قبيل كيفية إعداد

الأدوات وانتـقـاء العـينات وتحليل البـيـانات ... الخ وأول مـا يجـابهنا من تلك الدراسـات مـا قام به باديلا Paidilla 1976 ويشاركه فى ذلك مجموعة من الأعـوان ، حـيث أخـضـعـوا (١٠٣) طفـلا من الذكور بالمرحلة الابتـدائيـة -تم اختيارهم بشكل عشوائى للبحث عن طريق تطبيق أحدى قوائم ضغوط أحداث الحياة عليهم وتم تصنيفهم وفقا لنتائج القائمة إلى مرتفعى الضغوط ومنخفضى الضغوط ، ثم قام مساعدى البحث Research assistants بإجراء المقابلات المستمرة لمدة خمسة شهور على عينتى الدراسة بهدف الوقوف علي البيانات الخاصة بعدد الحوادث التى وقعت للأطفال خلال نصف عام من عملية التطبيق ،. ولم يخطر الباحثون أطفال الدراسة بمعدلاتهم فى ضغوط أحداث الحياة ، وبعد تحليل النتائج الخاصة بالمقابلات اتضح أن المجموعة ذات المعدلات المرتفعة علي قائمة ضغوط أحداث الحياة كانوا أكثر تورطا فى الحوادث من قرنائهم الأقل فى معدلات الضغوط(Paidilla et al., 1976) وعلى الرغم من منطقية دراسـة Paidilla من حيث نتائجها علي الأقل من منظور الاستهداف للحوادث ، حيث أن الفرد الذى يعانى من الضغوط عادة ما يكون أكثر انشغالا وأقل تركيزا ومن ثم أكثـر تورطا فى الحوادث ، إلا أن أهـم مـا يؤخذ على هذه الدراسـة أنـهـا لم توضح لنا الكيفية التي تمت بها المعالجات الكمية لعدد الحوادث التي تم تسجيلها من المبـحـوثين خـلال المقـابلات ، ومـا هـى الأوزان النسـبيـة التي تم تقديرهـا لكل حـادثة ، بالإضـافـةإلى أن هناك حـوادث يكون فـيـهـا الطفل مـجنى عليه دون أن يشارك فعليا فى آليات الحادثة (طفل أصيب نتيجة سقوط أخر عليه) فهل يمكن أعتبار الأخير أو مستهدفا للحوادث ومن ثم ارتفاع ضغوط أحداث الحياة لديه. واستطرادا لتلك النوعية من الدراسـات قام Beautris 1982 ومـعـه اثنان من الباحثين بإجراء دراسة عن العلاقة بين الضـغـوط الأسـرية التي يعـايشـهـا الطفل

وعدد الحوادث التي تعرض لها خلال فترة زمنية معينة ، وقد بلغت عينة الدراسة من الأطفال (١٢٦٥) طفلا تتراوح أعمارهم بين عام وأربعة أعوام ، حيث تم حصر متغيرات الحياة التي يعيشها باستخدام نسخة معدلة من مقياس Holmes & Rahe التي يتم تطبيقها على الآباء ، ثم قام الباحثون تسجيل كافة البيانات الخاصة بتردد الطفل على الأطباء والمستشفيات والعيادات الخاصة بالطوارئ .. الخ ، وقد خرجت الدراسة بأن المستويات المتزايدة من الضغوط العائلية ارتبطت بمستويات مرتفعة من الحوادث على مختلف أشكالها مثل الحروق العادية burms وحالات التسمم accidental poisoning والحروق بالسوائل الحارة scaids وحوادث أخرى مثل الجروحlacerations والرضوض bruising والكسور fractures ولم تكتف الدراسة بذلك بل رصدت مؤشرات أخرى تتبلور في أن ارتفاع معدلات الضغوط الأسرية أدى في المقابل إلى زيادة بعض الاضطرابات لدى الأبناء من قبيل أمراض الجهاز التنفسي respiratory illiness والأمراض المعويةgastrointestinal وقد ذكر الباحثون أن معدلات الميل للإصابة بالأمراض تتناسب طرديا مع كمية الضغوط التي واجهت الأطفال (Beautrais et al., 1982) ومما يؤخذ على دراسة Beautrais وأعوانه أن أطفال الدراسة لم يصلوا بعد إلى سن الإدراك والوعي بطبيعة الضغوط الأسرية التي يعايشونها ، حتى ينعكس ذلك الوعي على تورطهم في الحوادث التي وقعت لهم ، رغم أنه نتيجة تستلفت النظر في حد ذاتها ، والأهم من ذلك فإن مثل تلك الحوادث التي ذكرها الباحثون يمكن أن تقع لأي طفل في حال ضعف الرقابة الأسرية فقط دون أن يكون هناك ضغوطا أسرية .

إذا كانت الدراسة السابقة تصدت بشكل مباشر للإصابات التي يمكن أن تلحق بالأطفال الصغار نتيجة تزايد الضغوط الأسري فإن كوديجتون -cod

dington 1980 ومعه زميله تروكسل Troxel قاما بدراسة لتحديد العلاقة بين إصابات اللاعب على وجه التحديد Accidental athletic injuries لدى مجموعة من تلاميذ المدارس العليا الذين يمارسون لعبة كرة القدم وضغوط أحداث الحياة لديهم ، وقد خرجت الدراسة بنتيجة مؤداها أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين تزايد الضغوط التى يتعرض لها اللاعب وعدد الإصابات التى تقع له ، ومن هذه الضغوط مرض أحد الوالدين ، أو حالات الوفاة فى الأسرة ، أو حالات الانفصال أو الطلاق، وهذه النتائج مشابهة تماما لنتائج دراسة أخرى قام بها Bramwell 1975 وأعوانه (Coddington &Troxel ,1980)(Bramwell et al., 1975).

ومن الدراسات المبكرة والرائدة كذلك فى مجال دراسة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الأمراض البدنية للأطفال ، الدراسة التى قام بها كل من Meyer وزميله Haggerty وذلك قبل التطور الهائل فى مقاييس وقوائم ضغوط أحداث الحياة بشكلها الحالى ، حيث كان يعتمد على المقابلات المفتوحة للتعرف على مصادر الضغوط سواء مع الأطفال الصغار أو الآباء ، وقد اشتملت الدراسة على عينة من الأطفال بلغ عددهم (١٠٠)طفل ثم اخضاعهم للملاحظة لمدة عام كامل، بحيث تؤخذ من كل طفل عينة من نوع من البكتريا يسبب آلاما فى الحلق وذلك مرة كل أسبوعين throat cultures for streptococcal infection وفى نفس الوقت قام الباحثان باستبار الآباء عن الأحداث المسببة للضغوط التى مرت بها الأسرة خلال مدة إجراء الدراسة ، مع تسجيل الآباء لأية اضطرابات بدنية تحدث لأبنائهم خلال تلك الفترة ، وأسفرت الدراسة على أن تزايد الأحداث الضاغطة ارتبط ارتباطا دالا بظهور أعراض أمراض الجهاز التنفسى وآلام الحلق ، بل إن إمكانية العدوى تتزايد بشكل هام عند التعرض

لأحداث تسبب الضغوط (Meydr & Haygerty: 1962)

ويتفق مع تلك المؤشرات العامة دراسة كبيرة قام بها خمسة باحثون يرأسهم هيسل Heisel 1973 حيث تم التقدم خطوة جديدة إزاء أبحاث ضغوط احداث الحياة ، وهى محاولة الوقوف على التباينات بين الأطفال المرضى باضطرابات بدنية مختلفة من حيث ضغوط أحداث الحياة التى تواجه كل فئة مرضية منهم ، وقد تضمنت الدراسة عدة مجموعات من الأطفال الذين يعانون من صعوبات صحية مختلفة Physical -Health-Difficulties حيث كانت مجموعة منهم تعانى من التهاب المفاصل Juvenile rheumatoid وعددهم (٣٤) طفلا ، ومنهم مجموعة تم نقلها إلى المستشفيات حيث كانوا يعانون من أمراض مختلفة ، وقد بلغ عددهم(٣١) طفلا ، أما المجموعة الثالثة وكان عددهم (٣٢) طفلا فقد كانوا من المترددين علي أقسام الأطفال بالمستشفيات بسبب بعض المشاكل الصحية ، علاوة علي مجموعة رابعة من الذين يعانون من الهميوفيليا Hemophilia ، ولقد أوضحت الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين المجموعات المرضية الأربع وضغوط أحداث الحياة وفقا لدرجة الالام التى تنتاب الطفل من جراء مرضه ووفقا كذلك للإجراءات الشاقة التي تصاحب علاج الطفل مثل البقاء فى المستشفيات، والانتقال الاضطرارى لعيادات الطوارئ .. الخ ، كما اتضح أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات المرضية الأربع ومجموعة ضابطة من الأطفال العاديين (Heisel et al., 1973) إن دراسة Heisel وأعوانه كانت من أوائل الدراسات التى جذبت الانتباه إلى ضرورة التفرقة بين الأطفال المرضى وفقا لنوعية أمراضهم ودرجة معاناتهم من هذه الأمراض ، فإذا كان Heisel قد ركز على التهابات المفاصل والهيموفيليا وأمراض الأطفال فإن بانتل Pantel ومعه جودماى Goodma

قد قاما بدراسة على مجموعة من المراهقين الذين يعانون من الام الصدر بصورة متكررة تعوقهم أحيانا عن التفاعل الطبيعى مع الآخرين recurrent chest pain وقد بلغ عددهم (١٠٠) مراهق كانوا مجتمعين فى إحدى العيادات المدرسية الطبية ، حيث قام الباحثان بتطبيق قائمة ضغوط احداث الحياة -cod dington بالإضافةإلي إجراء عدة مقابلات مفتوحة معهم بغرض التعرف على أهم الأحداث السلبية التى سبق للمراهق أن عايشها خلال عام قبل الدراسة ، وبعد تحليل البيانات أتضح أن ٣١٪ من العينة قد أدلوا بمعلومات عن أحداث سلبية مرت بهم منذ بداية تلك الآلام الصدرية . فضلا عن ارتفاع معدلات الضغوط السلبية علي قائمة (Pantel & goodman :1983)Coddington

ويؤيد تلك النتائج تماما دراسة أخرى قام بها (Greene et al., 1985)

ومن ضمن المحاولات البحثية فى هذا المجال لجوء الباحثون إلى الدراسات المقارنة بين الأطفال غير الأصحاء بدنيا وقرنائهم من غير الأصحاء نفسيا . بغرض الوقوف علي ضغوط أحداث الحياة لديهم بالمقارنة بمجموعة أخرى ضابطة من الأطفال العاديين ، وتحقيقا لهذا الهدف قام أربعة من الباحثين يتقدمهمHodges 1984 بدراسة طويلة على ثلاثة مجموعات من الأطفال يبلغ متوسط أعمارهم (٥ر١٠) عام كانت المجموعة الأولى تعانى من آلام مزمنة فى البطن دون وجود أسباب واضحة تماما وراء تلك الآلام المتكررة Chronic abdominal pain وقد تم تحديدهم من خلال الأطفال المترددين على إحدى عيادات الاضطرابات المعدية pediatric gastroenterologist أما المجموعة الثانية فكانوا من المترددين علي إحدى عيادات الطب النفسى ، أما المجموعة الثالثة فتضم مجموعة من الأطفال المتطوعين volunteers الذين لا يعانون من

أية مشكلات صحية أو نفسية. وقام الباحثون بتطبيق قائمة ضغوط احداث الحياة coddington علي المجموعات الثلاث، وبعد تحليل البيانات اتضح أن المجموعة التي تعاني آلاما في البطن كانت معدلات أحداثهم السلبية أكثر ارتفاعا بالمقارنة بالمجموعتين العادية والمترددة على العيادات النفسية ، ثم جاءت الأخيرة بمعدلات مرتفعة (سلبيا) بالمقارنة بالأولى (العادية) وجاءت مؤشرات الآباء علي النسخة المعدلة من جدول المعايشة لأحداث الحياةHolmes & Rahe لتؤكد بدورها نتائج الأبناء في المجموعات الثلاث(Grcene et al., 1985) .

كذلك قام بويس Boyce ومعه مجموعة من الأعوان بإجراء دراسة عن الأطفال الصغار الذين يعانون من بعض أمراض الجهاز التنفسي (الربو - ضيق التنفس - السعال المستمر - الآم الصدر) Respiratory illness، حيث بلغت العينة (٨٥) طفلا بمتوسط عمر (٥ر٣) عام ، وتم الاعتماد علي التشخيصات الطبية لهؤلاء الأطفال قبل اخضاعهم للدراسة ، حيث قام الباحثون بعملية تقييم يومية لمدة خمسة أيام في الأسبوع ولمدة عام حيث كان التركيز على أربعة متغيرات تابعة توقع الباحثون أن تتأثر تلك المتغيرات بضغوط أحداث الحياة وهي وفقا لتسلسلها البحثي عدد الأمراض التي تنتاب الطفل في فترة معينةNumber of illncsses والمتغير الثاني كان متوسط مدة المرض Average duration of illnesses والمتغير الثالث كان متوسط آلام المرض Average severity of illnessesأما المتغير الرابع فكان ما اصطلح على تسميته بالمركب المعدل للمرض composite sickness score وبعد مرور عام تم إجراء المقابلات مع آباء هؤلاء الأطفال وذلك لتقييم درجة ضغوط أحداث الحياة التي تعرضوا لها خلال فترة الدراسة باستخدام مقياس coddingtion، حيث أوضحت النتائج أن معدلات تغير الحياة كانت ترتبط

ايجابيا مع كل من متوسط مدة المرض ومتوسط آلام المرض، على حين لم ترتبط بعدد الأمراض، وعندما تم استخراج معامل الانحدار المتعددMultiple Regression لإمكانية التنبؤ بضغوط أحداث الحياة اتضح أن كافة المتغيرات البحثية مثل السن والجنس والعرق وحجم الأسرة كلها متغيرات ذات علاقة ارتباطية بضغوط أحداث الحياة ومن ثم تحمل فى حد ذاتها قدرة تنبؤية مرتفعة (Boyce et al., 1973).

أما أطفال مرضى السرطان فقد تعددت الأبحاث الخاصة بهم والتى ترجع بدورها إلى بدايات مبكرة حيث قام الباحث Green بالعديد من الأبحاث فى هذا الصدد(Green et al., 1955) (Green 1959) (Green: 1952)

أما المحاولات الحديثة نسبيا فقد قام بها كل من جاكوبس وتشارلزJacobs & Charles حيث ركزت دراستهما على الأطفال المصابون باللوكيما Leukemia والغدد الليمفاوية Lymphoma حيث بلغ عددهم (٣٣) طفلا ، وكذلك تم اختيار مجموعة ضابطة من الأطفال بلغ عددها ٢٥ طفلا يماثلون العينة الأولى فى جميع المتغيرات ما عدا الإصابة باللوكيما أو أية اضطرابات بدنية أخرى وقد وجد الباحثان أن (٣١) طفل من مجموع (٣٣) طفلا مصابا باللوكيما كانوا قد عانوا من الارتباك Losses أو حالات الانفصال الأسرى فى العامين السابقين علي بداية الإصابة بالمرض، وعندما تمت المقارنة بين مجموعتى الدراسة (المرضى -الأصحاء) على معدلات تغيرات الحياة وجد أن مجموعة الأطفال المصابون بالسرطان قد حققوا متوسطا قدره ٧ر١٩ .

أما المجموعة المقارنة فقد حصلت علي متوسط قدره ٨ر٩١ وهذا يشير بوضوح إلي أن أطفال السرطان عانوا ضعف الأحداث التى عايشتها المجموعة

الضابطة من الأطفال العاديين ، ويبدو ذلك منطقيا في كثرة الأحداث الخاصة بعمليات تحليل الدم والبقاء في المستشفيات وتلقى العلاجات بصفة منتظمة وتحجيم عدد الزيارات والرحلات ..(Jacobs & Charles 1980) أما الأطفال الذين يعانون من مرض البول السكرى والتهابات المثانة والربو فقد تم إخضاعهم جميعا للدراسة لمدة (٣) أسابيع حيث بلغ عددهم (٤٥) طفلا حضروا معا معسكرا صيفيا للأمراض المزمنة ، حيث قام بيدل Bedell ومعه مجموعة من المعاونين بتطبيق قائمة سجل الحياة Coddington على عينة الدراسة ، بالاضافة إلى مجموعة من مقاييس الشخصية ، وطلب الباحثون في الوقت نفسه من المشرفين القائمين على تنظيم المعسكر تسجيل أية علامة تشير إلى المعاناة لدى الأطفال المصابون بتلك الأمراض المزمنة، وقد اوضحت المقارنة بين هؤلاء الأطفال أن الذين تعرضوا لأحداث ضغوط الحياة بشكل مرتفع كانوا أكثر اعرابا وتعبيرا عن الآم المرض بالمقارنة بقرانئهم المرضى الأقل تأثرا بضغوط أحداث الحياة ، ولقد اتضح أن الأطفال الذين تعرضوا لضغوط أكثر من غيرهم قد عانوا ٦٩٪ من الأحداث المرتبطة بالأمراض خلال فترة المعسكر، وذلك بالمقارنة بـ ١٩٪ فقط للأطفال الذين عانوا من قدر أقل من الضغوط (Bedell et al., 1937).

وفى دراسة قام بها براند Brand ومعه مجموعة من الأعوان عن العلاقة بين ضغوط أحداث الحياة ومرض الربو لدى الأطفال ، تم اخضاع (١٤١)طفلا diabetic تتراوح اعمارهم من (١٠-١٧)عاما، حضروا معسكرا صيفيا لمرضى الربو وذلك لمدة أسبوعان وقد تم الحصول على مقاييس ضغوط أحداث الحياة للسنة الماضية باستخدام قائمة اختبارJahnson & Mccutchesoon وكان في المعسكر نوعا من التحكم النسبي في الأطفال من قبيل إجراء تحليل الدم

المستمر والبول ومستويات السكر والهيموجلوبين ، ولم يجد الباحثون أية علاقة بين درجات تغير الحياة ونسب السكر في الدم أو البول (Pfand et al., 1986) أما عن المراهقين الذين يعانون من التهابات المثانة Cystic fibrosis فقد تم دراستهم عن طريق سميث smith ومعه مجموعة من المعاونين ، حيث بلغ عددهم (٢٦) مراهقا بمتوسط عمره (١٥) عام ، وقد سجل هؤلاء المرضى معدلات لضغوط أحداث الحياة لم تختلف عن الضغوط المأخوذة من مجموعات أخرى ضابطة من المراهقين تناسب خصائصها الديموجرافية (العمر- الجنس- التعليم) مع المجموعة الأولى ، ولكن عند تصنيف المراهقين حسب درجة المرض، وجُد أن المرضى من ذوى الحالات الصحية المتأخرة قد حققوا درجات أعلى فى ضغوط أحداث الحياة (Smith et al., 1983)

يمكن أن نخلص من خلال العرض الموجز والسريع لبعض الدراسات السابقة إلى عدة نقاط تسهم بدورها فى إثراء المكون المنهجى والنظرى للدراسة الحالية :

١- إن تناول الدراسات السابقة للأطفال المرضى فى علاقتهم بتغيرات الحياة (الضغوط) كان يتم على ثلاثة مستويات بحثية ، أما المقارنة بين الأطفال المرضى وقرنائهم العاديين من الأطفال الأصحاء ، إما دراستهم بوصفهم مجموعة متجانسة دون الاعتماد على أية مجموعات ضابطة لهم، أو المقارنة بينهم وبين بعضهم وفقا لنوعية الامراض المصابون بها للتعرف على معدلات ضغوط احداث الحياة فى علاقتها بالاضطرابات البدنية النوعية . والدراسة الحالية سوف تتبع الأسلوب الأول (اطفال مرضى - أطفال اصحاء) والأسلوب الثالث (الأطفال المرضى وفقا لنوعية أمراضهم) كل ذلك فى علاقته بضغوط أحداث الحياة.

٢- اختلفت الدراسات السابقة فى أساليب التعامل البحثى مع مصطلح "متغيرات الحياة life changes" فالبعض لجأ إلى دراسة كل من الأحداث المرغوبة وغير المرغوبة بوصفهما متغيرات للحياة لا يمكن التعرف على الضغوط إلامن خلالهما . علي حين لجأ البعض الأخر للاقتصارفقط علي الأحداث المؤلمة فقط ، علي اعتبار أنها الأكثر ارتباطا بالضغوط نظرا لردود الأفعال السلبية التي تخلفها على كافة المستويات (النفسية - الانفعالية- الجسمية) ، والدراسة الحالية سوف تنطلق بدورها من ذلك الاتجاه الأخير الذى يتبلور فى تأثير الأحداث المؤلمة فقط علي المبحوثين من الأطفال المرضى وقرنائهم مع الاستبعاد الكامل لأية أحداث ايجابية.

٣- تشير الدراسات السابقة إلى أن موضوع ضغوط أحداث الحياة لدى الأطفال بعامة والأطفال المرضى منهم بخاصة ليس بالأمر الجديد فى ميدان الاهتمام البحثى ، وإنما ترجع بداياته المبكرة إلى ما يقرب من خمسة وعشرون عاما ، الأمر الذى يشير بدوره إلي توفر الثراء النظرى والمنهجى لأية دراسات تحاول دراسة ذلك الموضوع.

٤- إن معظم الدراسات التى تعرضت لضغوط أحداث الحياة سواء لدى الأطفال أو المراهقين اعتمدت بشكل رئيسى على ثلاث أدوات مقننة وهى قائمة تغيرات الحياة coddington وقائمة جدول المعايشة لأحداث الحياة Holmes & Rahe وقائمة ضغوط أحداث الحياة لكل من Johnson & Mccutcheon، وهذه الأدوات الثلاث تميزت بارتفاع معدلات ثباتها وصدقها فى معظم الدراسات التي أعتمدت عليها .. الأمر الذى دفع بالباحث فى إطار الدراسة الحالية إلى تعريب قائمة Coddington واستخدامها فى فعاليات البحث .

٥- لم توضح لنا بعض الدراسات الكيفية التى تم من خلالها تحديد عينات الدراسة من الأطفال المرضى وتم الاكتفاء بأنهم خضعوا للدراسة بعد الإعلان عن فعاليات الدراسة فى وسائل الإعلام (متطوعون) ونحن بدورنا نرى أن هذا الأسلوب عليه العديد من المآخذ يتصدرها الشك فى مدى معاناة الطفل المريض من مرضه ودرجة المرض المزمن لديه والتاريخ الشخصى للمرض مع الطفل (بداية المرض) و عدد مرات التردد على الأطباء - العمليات والتحليلات الطبية التي حدثت له .. الخ) ، لكل ما سبق سوف تعتمدالدراسة الحالية فى انتقائها للاطفال المرضى على محكين موضوعين أولهما عدد مرات التردد علي الأخصائيين (عيادات - مستشفيات عامة) والتشخيصات الطبية للأطفال.

٦ - لم تعبأ معظم الدراسات بتسجيل عدد مرات تعرض الطفل للأحداث الضاغطة (تكراريتها) وإنما كان يتم قيام الطفل بتحديد المصادر التى يراها بأنها ضاغطة بالنسبة له ، ومن ثم التحليلات الاحصائية لتلك المصادر فقط .. وسوف تعتمد الدراسة الحالية على متغير عدد مرات معايشة الطفل للأحداث الضاغطة لأن من شأن هذا المتغير البحثى (تكرار الأحداث) أن يوضح لنا على المستوى النظرى مدى قدرة الطفل على مواجهة الأحداث الضاغطة المتكررة.

٧ - لجأت بعض الدراسات إلى اختيار عينة من الأطفال والمراهقين معا ومن ثم دراستهما وكأنهما مجموعة واحدة متجانسة .. وهذا الاجراء البحثى لا يتسق وفكرة الخصائص المميزة لكل فئة عمرية ، فضلا على أن النتائج المستقاة من الدراسة لا يمكن القطع بصحتها نظرا لتباين خصائص المبحوثين .. لذا فالدراسة الحالية سوف تحدد خصائص ديموجرافية معنية

للأطفال المرضى يتم من خلالها ضبط الخصائص المقابلة لها لدى الأطفال من غير المرضى (المجموعة الضابطة).

فروض الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأبناء فى إدراكهما لعدد ضغوط الحياة التى يعايشها الأبناء.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأبناء فى إدراكهما لتكرارية ضغوط أحداث الحياة التى يعايشها الأبناء.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأبناء فى إدراكهما للمعدل التراكمى العام لضغوط أحداث الحياة التى يعايشها الأبناء.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأبناء فى إدراكهما لمعدلات الضغوط التى يعايشها الأبناء وفقا لنوعية مصادر الضغوط (والدية /مدرسية / اجتماعية / عائلية / شخصية) .

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال غير الأصحاء بدنيا والأطفال الأصحاء فى ادراكهم لعدد ضغوط أحداث الحياة التي حدثت لهما.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال غير الأصحاء بدنيا والأطفال الأصحاء فى إدراكهم لتكرارية ضغوط أحداث الحياة التى حدثت لهما.

٧ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال غير الأصحاء بدنيا والأطفال الأصحاء فى إدراكهم للمعدل التراكمى العام لضغوط احداث الحياة التى حدثت لهما.

٨ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال غير الأصحاء بدنيا وبعضهم البعض وفقا لنوعية المرض على كافة متغيرات الدراسة (عدد المصادر– تكرارية الأحداث – المعدل التراكمى العام للضغوط – نوعية المصادر).

٩ – توجد علاقة ارتباطية بين نوعية مصادر الضغوط لدى شريحة الأطفال غير الأصحاء بدنيا.

الطريقة والإجراءات:

أولا : العينة :

١– اشتملت عينة الدراسة الحالية علي (١٣٦) مبحوثا تم توزيعهم على الفئات التالية :

أ – عدد أفراد العينة من حيث الأطفال الأصحاء وغير الأصحاء وأبائهم وفقا لنوعية المرض:

ف	ن	٪
اطفال السرطان	١١	٨ر١
أباء أطفال السرطان	١١	٨ر١
أطفال مرضى القلب	١٦	١١ر٧
أباء أطفال مرضى القلب	١٦	١١ر٧
أطفال الامراض الجلدية	٨	٥ر٩
أباء أطفال الامراض الجلدية	٨	٥ر٩
الأطفال الاصحاء بدنيا	٣٣	٢٤ر٣
اباء الأطفال الاصحاء بدنيا	٣٣	٢٤ر٣
مج	١٣٦	١٠٠

ب- عدد أفرادالعينة من حيث الأطفال الأصحاء وغير الأصحاء بدنيا:

ف	ن	٪
الأطفال غير الاصحاء بدنيا	٣٥	٥١٫٥
الأطفال الأصحاء بدنيا	٣٣	٤٨٫٥
مجـ	٦٨	٪١٠٠

جـ- خصائص عينة الدراسة من حيث العمر (السن)

ف	م
الأطفال غير الأصحاء بدينا	١٢٫٨
الأطفال الأصحاء بدينا	١٣٫١

د - خصائص عينة الدراسة من حيث المستويات التعليمية

	الأول الاعداي		الثاني الاعداي		الثالث الاعداي			
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	مجـ	٪
الأطفال غير الاصحاء بدينا	١٨	٥٨٫١	١١	٥٥	٦	٣٥٫٣	٣٥	٥١٫٥
الأطفال الاصحاء بدينا	١٣	٤١٫٩	٩	٤٥	١١	٦٤٫٧	٣٣	٤٨٫٥
مجـ	٣١		٢٠		١٧		٠٨	١١٠

٢- تم اختيار شريحة الأطفال غير الأصحاء بدنيا وفقا للمعايير التالية:

أ - أن يكون الطفل من المترددين دائما علي العيادات الخارجية (سواء للمستشفيات العامة أو العيادات الخاصة بوصفه مصابا بأحد

الأمراض المزمنة.

ب - أن يكون قد سبق تشخيص حالته المرضية من قبل المتخصصين طبيا بأنه يعاني من مرض معين.

جـ- أن يقع فى الفئة العمرية والتعليمية الخاصة بالمرحلة الإعدادية فقط.

د- أن يكون دائم المعيشة مع الأبوين (تستبعد حالات الطلاق والانفصال وسفر الآباء الطويل) .

هـ- أن يقبل الطفل ووالده الإجابة على قائمة ضغوط احداث الحياة وذلك عقب الانتهاء من مقابلة الأطباء والاستشاريين فى العيادات الخارجية.

و -أن تسمح حاله الصحية العامة بالتفاعل مع أداة البحث (تستبعد الحالات الحرجة صحيا من قبيل الارتفاع الشديد فى درجة الحرارة ، الإعياء الشديد ، عدم القدرة على التركيز ، الأحساس الشديد بالألم .. الخ).

ز - يمكن السماح لبعض الأباء بأخذ استمارة التطبيق الخاصة بهم وبأبنائهم معهم إلى المنزل وتسليمها للباحث بعد ذلك (وفقا للمواعيد المحددة).

٣- تم اختيار شريحة الأطفال الأصحاء بدنيا وذلك بعد تحديد الملامح العامة المميزة للأطفال غير الأصحاء بدنيا عمريا - وتعليميا باستثناء متغير الإصابة بأحد الأمراض المزمنة حيث تم التأكد من هذا الشرط الأخير من خلال مراجعة الوحدة الصحية المدرسية التابع لها هؤلاء الأطفال ، والتي أفادت بدورها بعدم وجود أية أمراض مزمنة لدى هؤلاء الأطفال.. ولم يكتف

البحث بذلك المعيار فقط وإنما تم سؤال الأطفال وآبائهم عما إذا كان الطفل قد سبق له أن عانى أحد الأمراض المزمنة لفترات طويلة أم لا .. وهل خضع لبعض العمليات الجراحية الدقيقة أم لا .. وتم استبعاد بعض الحالات وفقا للمؤشرات السابقة ، مع الإبقاء على البقية الأخرى والتى بلغ مجموعها العام (٣٣) طفلا من الأصحاء بدنيا وعدد(٣٣) من الآباء.

٤- علي الرغم أن الدراسة الحالية تدور حول مدى الاتفاق بين رؤى الآباء والأبناء فى الضغوط التي يتعرض لها الأبناء ، إلا أن مصطلح الآباء هنا ليس قاصرا فقط علي الآباء الذكور فقط وإنما قد تضمن كذلك امهات الأطفال اللاتى يصحبنه للعيادات الخارجية فى حالة عدم وجود الأب .. وقد يرجع ذلك التجاوز من قبل الدراسة الحالية إلى طبيعة الهدف الذى تسعى اليه الدراسة وهو محاولة الوقوف على مدى التطابق أو الاختلاف فى رؤية القائمين على تقييم الأبناء من حيث الضغوط التى يتعرضون لها الأبناء وبين رؤية الأبناء أنفسهم لهذه الضغوط أما عن نوعية الوالدين (الآباء- الأمهات) ومدى اختلافهما فى عملية تقييم ضغوط الأبناء فقد تكون هدف بحث آخر.

ثانيا : الادوات :

مقياس وحدات تغيرات الحياة (Coddington) تعريب وإعداد فتحى الشرقاوى. يعتبر هذا المقياس الأكثر شهرة فى مجال ضغوط أحداث الحياة علي المجموعات صغيرة السن من الأطفال والمراهقين (Coddington :1972) ويطلق علي هذا المقياس أيضا سجل احداث الحياة ، وهو يماثل مقياس Holmes & Rahe 1967 من ناحية الشكل الهيكلى construction

وطريقة التسجيل scoring والافتراضات التى تم تطويره وفقا لها ، ويتألف سجل أحداث الحياة من قائمة بسيطة من الأحداث التي تم الاتفاق على أنها كثيرة الحدوث للأطفال والمراهقين .

والعدد الفعلى للأحداث التى تم ادراجها فى هذا المقياس تختلف تبعا لعمر الطفل ، فالقائمة الخاصة بأطفال ما قبل المدرسة preschool version تتضمن (٣٠) حدثا، فى حين أن القائمة الخاصة بأطفال المرحلة الابتدائية تتضمن (٣٦) حدثا ثم المرحلة الإعدادية (٤٠) حدثا ثم أخيرا المرحلة الثانوية (٤٢) حدثا.

ولاستكمال المقياس فإنه يُطلب من الآباء (فى حالة الأطفال الصغار) أو الأطفال أنفسهم فى حالة الكبار القادرين على القراءة أن يحددوا أيا من الأحداث الواردة فى القائمة قد عاشوها أو مروا بها خلال الماضى القريب (١٢شهرا) recent-past number of times the events have been expriencd وكذلك عدد مرات الحدوث والمعدل العام لضغوط أحداث الحياة يتم الحصول عليه بتجميع القيم التى تمثل وحدات تغيرات الحياة ، وقد قدم coddington نسخة من أحداث الحياة التى سوف يضعها في مقياسه إلى مجموعة من المعلمين وأطباء الأطفال pediatricians والعاملين فى مجال الصحة النفسية Mental -Health .Workers وطلب منهم إعطاء معدل لكل من تلك الأحداث ، وبالتالى يتم تحديد وحدات تغيرات الحياة بقسمة معدلات كل حدث علي رقم ثابت (١٠) مع تقريب النتائج . وقد استخدم coddington هذا المقياس فى إحدى دراساته للحصول على معلومات عن درجات تغيرات الحياة والتي تحدث لأطفال عاديين فى أعمار مختلفة ، حيث بلغ عدد الأطفال فى هذه الدراسة (٣٥٢٦) طفلا تتراوح أعمارهم بين من هم فى سن ما قبل المدرسة إلى

منْ هم فى المرحلة الثانوية مع اختلاف الجنس (ذكور/إناث) والعرق ce
والطبقات الاجتماعية وأصبح فى الإمكان استخراج بيانات معيارية لمجموعات
الأعمار المختلفة وأيضا اختبار العلاقة بين درجة المتغيرات التي تم معايشتها
ومتغيرات ديموجرافية معينة ، ولقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة
ارتباطية بين كمية تغيرات الحياة وسن الطفل ، فالأطفال الأكبر عمرا والمراهقين
يعانون من تغيرات أكثر مما يعاني منه الأطفال الأصغرCoddington)
(1972: وتوجد العديد من الدراسات التى استخدمت قائمة أحداث الحياة لـ
coddington والتى تشير إلى موضوعية ودقة هذه الأداة فى قياس تغيرات
الحياة لدى الأطفال والمراهقين ، نذكر من هذه الدراسات :

(Pantel :1983) (Green : 1985)

(Paidilla et al., 1976) (Coddington & Troxl:1980)

(Smith et al., 1983) (Boyce et al., 1973)

وقد قام فتحى الشرقاوى بترجمة وإعداد قائمةcoddington إلى العربية
مع ما يستتبع ذلك من كافة الإجراءات السيكومترية التي يمكن تلخيصها فى
الخطوات التالية :

١- ترجمة أحداث القائمة إلي العربية (النسخة المعدلة ,Modified)
Version

٢- عرض القائمة المترجمة (دون أى تغيير فيها) على مجموعة من
المحكمين من أعضاء هيئة التدريس فى أقسام علم النفس ورياض الأطفال وأولياء
الأمور والمعالجين النفسيين للتعرف علي مدي شيوع (تواجد) هذه الأحداث فى
البيئة العربية بعامة والمصرية منها بخاصة ، وقد أسفرت هذه المرحلة عن حذف
ستة بنود (أحداث) لم تتفق في رأى مجموعة المحكمين مع الخصوصية

الحضارية وهى :

1- Becoming involved with drugs

2- Becoming a member of church

3- Pregnancy of an Unwed teen- age sitser

4- Discovery of being an adopted child

5- Decrease in number of of arguments with parents.

6- Decrease in number of arguments between parents.

٣- تم الابقاء على بقية الأحداث وعددها ٣٦ حدثا ، بعضها يصلح للأطفال في ما قبل المدرسة وبعضها يصلح للمعمرين الآخرين حتى نهاية المرحلة الثانوية، على أن يقوم الآباء باستيفاء معدلات القائمة بالنيابة عن أ لمفالهم الصغار، أما الكبار فيقومون باستيفاء بيانات القائمة بأنفسهم.

٤- كانت النسخة الأولى من قائمة coddington تعتمد على مقياس الفترات المتساوية (أسلوب ليكرت) فى الإجابة ، وذلك للتعرف على شدة الأحداث الضاغطة وكذلك نوعية المصادر ، إلا أن القائمة المعدلة التى تم ترجمتها من خلال الدراسة الحالية تعتمد على إعطاء وزن نسبى لكل حدث من أحداث الحياة فى القائمة . لكى يصبح بمثابة معيارا يمكن من خلاله معرفة زيادة أو قلة الضغط المرتبط بهذا الحدث أو ذاك ، فمن الصعب منهجيا ونظريا وضع جميع أحداث الحياة مع تباين نوعياتها وكذلك شدة تأثيراتها على قدم المساواة مع بعضها البعض ، فموت أحد الوالدين يعد أحد الأحداث فى القائمة ، وبداية دخول المدرسة يعد كذلك أحد الأحداث فى القائمة ، ونظرا

للتقارب بين الحدثين وغيرهما .. فقد تم أعطاء وزن نسبى لكل حدث يتصل بقيمة هذا الحدث وقدرته على إحداث التأثير المناسب على الأطفال وفقا لأعمارهم الزمنية ، وقد قام الباحث فى الترجمة العربية بالخروج بالأوزان النسبية لكل حدث (معدل الضغط الفردى لكل حدث ثم معدل الضغوط لكافة الأحداث) عن طريق اتباع الخطوات التالية :

أولا: تم عرض البنود فى صورتها الأخيرة (بعد حذف البنود التى تتعارض مع الخصوصية الحضارية) علي مجموعة من المعلمين والآباء والأمهات وأعضاء هيئة التدريس (علم النفس - رياض الأطفال) وذلك للحكم علي كل حدث ومدى تأثيره على كل طفل ومراهق فى المجموعات الأربع التى صمم المقياس من أجلهم ، وذلك بإعطاء كل حدث درجة من (١٠٠)..

ثانيا : تم جمع الأوزان التقديرية لجميع أفراد مجموعة التحكم وتم قسمة الناتج على عددهم وذلك للخروج بالمتوسط الحسابى (المعيار) الخاص بكل حدث من أحداث القائمة علي أن يقوم الباحث بجمع الأوزان الخاصة بكل حدث للحصول علي المعدل العام لضغوط أحداث الحياة، وكلما ارتفعت الدرجة علي القائمة كلما أشار ذلك إلى ارتفاع ضغوط أحداث الحياة (متغيرات الحياة).

مثـــال :

أ - بتطبيق قائمة codington علي أربعة أطفال ومراهقين فى مستوى الأعمار الأربعة (ماقبل المدرسة - الابتدائية - الإعدادية - الثانوية) ، أشار كل منهما علي حدث « تغير المدرسة» وبالنظر إلى الوزن النسبى (معدل) لهذا الحدث فى المجموعات الأربعة ، نجد أن الوزن النسبى له فى المجموعة الأولي (٣٣) وفى

المجموعة الثانية (٤٦)المجموعة الثالثة (٥٢) والمجموعة الرابعة(٥٦).

فتصبح الدرجة الخاصة بهذا الحادث لدى المجموعات الأربع كما يلى:

	عدد المرات	الوزن النسبى للحادث	المجموع	المجموع بعد التعديل
طفل ماقبل المدرسة	١	× ٣٣	٣٣	٣ر٣
طفل المرحله الابتدائية	١	× ٤٦	٤٦	٦ر٤
طفل المرحله الاعدادية	١	× ٥٢	٥٢	٢ر٥
المرحلة الثانوية	١	× ٥٦	٥٦	٦ر٥

ثم يقوم الباحث بقسمة المعدل الناتج من كل حادث علي رقم ثابت (١٠) مع تقريب الناتج إلى أقرب رقم صحيح.

ب- وفى حال تكرار الحدث الضاغط أكثر من مرة يتم اتباع الخطوات السابقة مع ضرب عدد مرات تكرار الحادث × الوزن النسبى للحادث، واستخراج القيمة المعدله بعد قسمتها علي رقم ثابت (١٠) وتقريب الناتج إلى رقم صحيح. وفيما يلى مثالا توضيحيا للحالة التى سبق عرضها.

	عدد المرات	الوزن النسبى للحادث	المجموع	المجموع بعد التعديل
طفل ماقبل المدرسة	١	× ٣٣	٣٣	٣ر٣
طفل المرحله الابتدائية	٣	× ٤٦	١٣٨	٨ر١٣
طفل المرحله الاعدادية	٢	× ٥٢	١٠٤	٤ر١٠
المرحلة الثانوية	٤	× ٥٦	٢٢٤	٤ر٢٢

ثالثا : يقوم الباحث بالجمع الجبرى لكل الأوزان بكل حادث ، ليصبح المجموع العام مؤشرا للمعدل التراكمي لضغوط أحداث الحياة لدى الفرد المعني

بعملية التطبيق ، وكذلك الجمع الجبرى لعدد مرات التعرض للضغوط ، هذان البُعدان يمكن استخدامهما بحثيا فى عمل المقارنات مع أية متغيرات يرغب الباحث فى إخضاعها للدراسة (العمر/ الجنس / التعليم / المستوى الاجتماعى الاقتصادى / سمات الشخصية / الخصائص المعرفية .... الخ).

٥- تتألف القائمة الخاصة بضغوط أحداث الحياة للأطفال والمراهقين فى صورتها العربية النهائية من ٣٦ حادثا تم توزيعها علي خمسة أبعاد أساسية فى كل بعد عدد من الأحداث وهى :

مصادر الضغوط	أرقام الفقرات
ضغوط والدية	٧،٨ ٩ ، ١٠ ، ١١، ١٢ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٩
ضغوط مدرسية	١ ، ٢ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣٦
ضغوط عائلية	٣ ، ٤، ٥ ، ٦ ، ١٣، ١٦ ، ٢٥
ضغوط شخصية	٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣
ضغوط إجتماعية	٢٤ ، ٣٤ ، ٣٥

ثالثا : أسلوب تحليل البيانات :

١- اختبار (ت) T,test

٢- تحليل التباين :Analysis of variance (one- way)

٣- معاملات الارتباطcorrelation cofficients

٤- اختبار شيفية Scheffe procedure

نتائج الدراسة :

جدول رقم (١) يوضح دلالة الفروق بين الأطفال المصابون بالقلب وآبائهم في إدراكهم لبعض متغيرات ضغوط أحداث الحياة.

	أطفال أمراض القلب ن=١٦		الأباء ن = ١٦		قيمة ت	مستوي الدلاله
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري		
عدد ضغرط أحداث الحياة	٩ر١٢	٣ر٢	٩ر١٣	٣ر٢	٠٣ر٢	عند مستوي ٠٥ر٠
مدي تكرارية ضغوط أحداث الحياة	٦ر١٨	٩ر١	٦ر١٨	٩ر١	٢٤ر٢	عند مستوي ٠٥ر٠
درجة التأثر بضغوط أحداث الحياة	٤ر١٢٣	٤ر٧	٤ر١٢٢	٤ر٧	٥٨ر٢	عند مستوي ٠٥ر٠
درجة الضغوط الوالدية	٨ر٣١	٦ر٤	٨ر٣١	٦ر٤	١٦ر٠	غير داله
درجة الضغوط المدرسية	١ر٣١	٣ر٤	١ر٣١	٣ر٤	٦٦ر٠	غير داله
درجة الضغوط الاجتماعية	١ر٢٢	٥ر٣	١ر٢٢	٥ر٣	٣٦ر٤	داله عند ٠٠١ر٠
درجة الضغوط العائلية	٤ر٢٦	٥ر٣	٤ر٢٦	٥ر٣	٥٩ر٠	غير داله
درجة الضغوط الشخصية	٠ر١١	١ر٣	٠ر١١	١ر٣	٨٢ر٠	غيرداله

يتضح من الجدول رقم (١) المؤشرات البحثية التالية :

أ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناءالمصابون بأمراض القلب ورؤية الآباء لعدد الضغوط التى تعرض لها الأبناء ، حيث يميل الآباء إلى تضخم عدد الأحداث الضاغطة التى يمر بها الأبناء ، وذلك بالمقارنة برؤية الأبناء أنفسهم للضغوط التى مروا بها بالفعل حيث بلغ متوسط عدد الأحداث الضاغطة للأبناء ٩ر١٣ على حين بلغ عدد تلك الضغوط من وجهة نظر الآباء إلى أبنائهم إلى ٦ر١٥ مما يشير إلى ميل الآباء لعملية التضخيم والتهويل.

ب - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناءالمصابون بأمراض

القلب ورؤية الآباء لمدى تكرارية حدوث المواقف الضاغطة بالنسبة للأبناء، فالآباء يميلون إلى المبالغة فى رؤية تلك المواقف الضاغطة المتكررة بمتوسط يصل إلى ٢٠ر٧ على حين تميل رؤية الأبناء أنفسهم إلى الإقلال من مؤشرات الآباء بخصوص تلك التكرارية للمواقف الضاغطة التى مرت بهم ليصل المتوسط الخاص بالأبناء إلى ١٨ر٦ عند مستوى دلالة ٠٥ر.

جـ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء المصابون بأمراض القلب ورؤية الآباء فى درجة التأثير بضغوط أحداث الحياة ، فالآباء يميلون إلى التضخيم بشأن تأثير الضغوط على الأبناء بمتوسط يصل إلى ١٣٢ر٦ علي حين تنخفض رؤية الأبناء أنفسهم لذلك التأثير لتصل إلى ١٢٣ر٤.

د – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء والآباء فى رؤيتهم للضغوط الاجتماعية لصالح شريحة الآباء أيضا.

جدول رقم (٢) يوضح دلالة الفروق بين الأطفال المصابون بالسرطان وآبائهم فى ادراكهم لبعض متغيرات ضغوط أحداث الحياة.

	أطفال السرطان ن=١١		الآباء ن = ١١			
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلاله
عند ضغوط أحداث الحياة	١١ر٧	٢ر٢	١٥ر٠	٢ر٠	٣ر٦١	داله عند مستوي ٠١ر
مدي تكرارية ضغوط أحداث الحياة	١٧ر٧	٢ر٧	١٨ر٦	١ر٦	٠ر٩٥	غير داله
درجة التأثر بضغوط أحداث الحياه	١٢١ر٠	٧ر٦	١٢٧ر٤	٦ر٦	٢ر١٣	داله عند ٠٥ر٠
درجة الضغوط الوالدية	٢٧ر١	٣ر٣	٢٦ر٤	٣ر٨	٠ر٤٨	غير داله
درجة الضغوط المدرسية	٢٨ر٤	٣ر٨	٢٨ر٥	٢ر١	٠ر١٤	غير داله
درجة الضغوط الاجتماعية	٢٨ر٩	٤ر٤	٢٩ر٨	٣ر٦	٠ر٥٢	غير داله
درجة الضغوط العائلية	٢٦ر٤	١ر٥	٣٠ر٧	٢ر٢	٢ر٥٩	داله عند ٠٥ر٠
درجة الضغوط الشخصية	١٠ر٣	١ر٧	١٢ر٠	١ر٨	٢ر٣٤	داله عند ٠٥ر٠

يتضح من الجدول رقم (٢) المؤشرات البحثية التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء المصابون بالسرطان ورؤية الآباء لعدد الضغوط التى تعرض لها الأبناء ، حيث يميل الآباء إلى تضخيم رؤيتهم لعدد الأحداث الضاغطة التى مر بها الأبناء ، وذلك بالمقارنة برؤية الأبناء أنفسهم للضغوط التى سبق وأن عايشوها بالفعل، حيث بلغ متوسط إدراك الآباء لعدد الضغوط التى مرت بابنائهم إلى ١٥ر٠ على حين بلغ متوسط إدراك الأبناء أنفسهم للضغوط التى مرت بهم فعليا إلى ٧ر١١.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء المصابون بالسرطان ورؤية الآباء فى درجة التأثر بضغوط أحداث الحياة ، فالآباء يميلون إلى المبالغة فى إدراك التأثير السلبى للضغوط علي الأبناء بمتوسط يصل إلي ٤ر١٢٧ علي حيث كانت رؤية الأبناء أنفسهم لدرجة التأثر بالضغوط كانت أقل من التى إدركها الآباء حيث بلغت بمتوسط قدره ٠ر١٢١.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء المصابون بالسرطان ورؤية الأبناء فى درجة الضغوط العائلية والضغوط الشخصية ، حيث ظهر ميلا واضحا نحو تضخيم وتهويل فى أثر المواقف الضاغطة (الشخصية -العائلية) علي الأبناء حيث بلغ متوسط الآباء إلى ٧ر٣٠ للضغوط العائلية ثم ٠ر١٢ للضغوط الشخصية ، فى حين أن رؤية الأبناء المصابون بالسرطان أنفسهم لهذين المصدرين من الضغوط جاءت متوسطاتها أقل بكثير من متوسطات الآباء لتصل إلي ٤ر٢٦ للضغوط العائلية ثم ٣ر١٠ للضغوط الشخصية ، الأمر الذى يشير بدوره أيضا إلى مبالغة الآباء فى إدراك ضغوط الأبناء .

جدول رقم (٣) يوضح دلالة الفروق ين الأطفال المصابون بالأمراض الجلدية وآبائهم فى إدراكهم لبعض متغيرات ضغوط أحداث الحياة.

ف	أطفال الجلدية ن=٨		الآباء ن = ٨			
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلاله
عدد ضغوط أحداث الحياة	١ر١٧	٢ر٨	١٩ر٥	١ر٣	١ر٦٠	غير داله
مدي تكرارية ضغوط أحداث الحياة	٥ر٢٠	١ر٣	٢٠ر٥	١ر٦	١ر٠	غير داله
درجة التأثر بضغوط احداث الحياة	٧ر١٢٠	٨ر٧	١٢٨ر٤	٧ر٩	١ر٨٣	غير داله
درجة الضغوط الوالدية	١ر٢٩	١ر٣	٣٠ر٠	٢ر٦	٠ر٥٢	غير داله
درجة الضغوط المدرسية	٣ر٢٧	٣ر٨	٢٩ر٠	٣ر٤	٠ر٩١	غير داله
درجة الضغوط الإجتماعية	١ر٣٠	٢ر٥	٢٩ر٥	١ر٣	٠ر٤٤	غير داله
درجة الضغوط العائلية	٦ر٢٤	٤ر٧	٢٨ر٥	٨٢ر٩	١ر٩٦	غير داله
درجة الضغوط الشخصية	٥ر٩	١ر٦	١١ر٣	١ر٩	٢ر٠٧	داله عند ٠ر٠٥

يتضح من الجدول رقم (٣) المؤشرات البحثية التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء المصابون ببعض الأمراض الجلدية ورؤية الآباء لضغوط أحداث الحياة الشخصية التى سبق وأن مر بها الأبناء ، حيث نجد شريحة الآباء تميل إلى تضخيم إدراكها لتعرض أبنائها لتلك الضغوط ،حيث بلغ متوسط الآباء إلى ٣ر١١ أما رؤية الأبناء المرضى أنفسهم لهذه النوعية من الضغوط فقد انخفضت لتصل إلى ٥ر٩ مما يشير إلى أن الآباء يميلون إلى تضخيم الرؤية لما يمر بأبنائهم من ضغوط شخصية.

٢ – لم تظهر أية فروق دالة احصائيا بين رؤية الأبناء المصابون ببعض الأمراض الجلدية ورؤية الآباء علي بقية متغيرات ضغوط أحداث الحياة (العدد.

التكرارية / درجة التأثر العام بالضغوط / الضغوط الوالدية/ الضغوط المدرسية / الضغوط الاجتماعية / الضغوط العائلية) . وإن كانت المؤشرات العامة تشير بدورها الى الارتفاع الملحوظ فى متوسطات الآباء بالمقارنة بمتوسطات الأبناء على كافة المتغيرات السابقة وأن لم تصل بعد إلى حد الدلالة الإحصائية المفارقة .

جدول رقم (٤) يوضح دلالة الفروق بين الأطفال الأصحاء (غير المرضى) وآبائهم فى إدراكهم لبعض متغيرات ضغوط أحداث الحياة .

ف	أطفال الأصحاء بدنيا ن=٣٣		الآباء ن = ٣٣			
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلاله
عدد ضغوط أحداث الحياة	١٠ر٢	٢ر٨	٨ر٦	٢ر٠	٢ر٦٩	داله عند ٠٥ر٠
مدي تكرارية ضغوط أحداث الحياة	١٤ر٠	٢ر٨	١٤ر٤	٣ر٥	٠ر٥٢	غير داله
درجة التأثر بضغوط احداث الحياة	١١٤ر١	٨ر٢	١٠٥ر١	٦ر٣	٥ر٠٠	داله عند ٠٠١ر٠
درجة الضغوط الوالدية	٣١ر١	٣ر٢	٢٨ر٢	٢ر٣	٣ر٥٢	داله عند ٠٠١ر٠
درجة الضغوط المدرسية	٢٦ر٧	٤ر٤	٢٥ر٧	٢ر٦	١ر٠٥	غير داله
درجة الضغوط الإجتماعية	١٩ر٢	١ر٩	١٧ر٦	٢ر٩	٢ر٦٤	داله عند ٠٥ر٠
درجة الضغوط العائلية	٢٨ر٠	٣ر٢	٢٥ر٨	٣ر٩	٢ر٤٠	دالة عند ٠٥ر٠
درجة الضغوط الشخصية	٩ر١	٢ر٢	٧ر٦	٢ر٣	٢ر٦٤	داله عند ٥ر٠

يتضح من الجدول رقم (٤) المؤشرات البحثية التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء الأصحاء (غير المرضى) ورؤية الآباء لعدد الضغوط التى سبق للأبناء أن مروا بها فى مرحلة ما قبل الدراسة ، ففى الوقت الذى يدرك فيه الآباء أن الأبناء لا يعانون إلا القليل

من أحداث الحياة الضاغطة (متوسط ٨ر٦) نجدأن الأبناء أنفسهم يرون أن الأحداث الضاغطة التى سبق وأن عايشوها أكثر بكثير من رؤية آبائهم ، حيث بلغ متوسط رؤية الآبناء لعدد تلك الضغوط (٢ر١٠).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء الأصحاء (غير المرضى) ورؤية الآباء فى درجة التأثر بضغوط أحداث الحياة ، ففى الوقت الذى يقلل فيه الآباء من درجة هذا التأثير ليصل متوسطهم إلى ١ر١٠٥ نجد فى المقابل أن الأبناء يميلون بدورهم إلى التضخيم من أثر ضغوط أحداث الحياة عليهم ليصل متوسطهم فى هذا الصدد إلى ١ر١١٤ عند مستوى دلالة ١٠٠ر لصالح الأبناء .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء الأصحاء (غير المرضى) ورؤية الآباء علي متغيرات الإدراك الضغوط الوالدية ، وإدراك الضغوط الاجتماعية ، وإدراك الضغوط العائلية ، وإدراك الضغوط الشخصية ، حيث يميل الآباء إلي الاقلال من شأن تلك الضغوط التى واجهت ابنائهم ، علي حين يميل الأبناء إلي تقرير حجم أكبر من الإدراك لتلك الضغوط التى قابلوها بالفعل إبان تفاعلاتهم مع محددات الواقع.

جدول رقم (٥) يوضح دلالة الفروق بين الأطفال غير الأصحاء (المرضى) وقرنائهم الأطفال الأصحاء فى ادراكهم لبعض متغيرات الضغوط.

ف	أطفال المرضي ن=٣٥		الأطفال الأصحاء بدنيا ن=٣٢			
	المتوسط	الأنحراف المعيارى	المتوسط	الأنحراف المعيارى	قيمة ت	مستوي الدلاله
عدد ضغوط أحداث الحياة	١٣ر٩	٣ر١	١٠ر٢	٢ر٨	٢٠ر٥	داله عند ٠٠١ر٠
مدي تكرارية ضغوط أحداث الحياة	١٨ر٧	٢ر٦	١٤ر٠	٢ر٨	٧ر١٣	داله عند ٠٠١ر٠
درجة التأثر بضغوط احداث الحياة	١٢٢ر٠	٧ر٦	١١٤ر١	٨ر٢	٤ر٠٩	داله عند ٠٠١ر٠
درجة الضغوط الوالدية	٢٩ر٧	٤ر٣	٣١ر١	٢ر٣	١ر٤٨	غير داله
درجة الضغوط المدرسية	٢٩ر٣	٤ر٢	٢٦ر٧	٤ر٣	٢ر٥٥	داله عند ٠٥ر٠
درجة الضغوط الإجتماعية	٢٦ر٥	٤ر٨	١٩ر٣	١ر٩	٨ر٢٤	داله عند ٠٠١ر٠
درجة الضغوط العائلية	٢٥ر٩	٤ر٣	٢٨ر٠	٣ر٢	٢ر٢٠	داله عند ٠٥ر٠
درجة الضغوط الشخصية	١٠ر٤	٣ر٤	٩ر١	٢ر٢	٢ر٣٨	داله عند ٠٥ر٠

يتضح من الجدول رقم (٥) المؤشرات البحثية التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء المرضى والأطفال الأصحاء لعدد ضغوط أحداث الحياة التى سبق وأن مروا بها ، فالأطفال المرضى بلغ متوسط رؤيتهم لعدد تلك الأحداث الضاغطة ١٣ر٩ علي حين بلغ متوسط رؤية الأبناءالأصحاء إلى ١٠ر٢ عند مستوى دال إحصائيا ٠٠١ر٠.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء المرضى والأبناء الأصحاء لدى تعرضهم لتكرارية الأحداث الضاغطة ، حيث بلغ متوسطهم فى هذا الصدد إلى ١٨ر٧ وذلك بعكس الأطفال الأصحاء الذين انخفضت رؤيتهم لهذا البعد بشكل واضح حيث بلغ متوسطهم ١٤ر٠ عند مستوى دلالة قدره ٠٠١ر٠.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء المرضى والأبناء الأصحاء بشأن تأثير الضغوط عليهم ، فالأبناء المرضى يميلون إلي الارتفاع برؤيتهم لدرجة تأثير ضغوط أحداث الحياة عليهم، حيث بلغ متوسطهم ٠ر١٢٢ على حيث نجد الانخفاض الواضح فى رؤية الأبناءالأصحاء لذلك التأثير ليصل متوسطهم إلى ١ر١١٤.

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء المرضى والأبناء الأصحاء بشأن الضغوط الاجتماعية والشخصية ، حيث يميل الأبناء المرضى إلى إدراك تلك الضغوط بشكل يفوق قرنائهم من الأطفال الأصحاء .

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء المرضى والأبناء الأصحاء بشأن الضغوط العائلية حيث يميل الأبناء الأصحاء إلى إدراك تلك الضغوط بشكل يفوق قرنائهم من الأطفال المرضى.

جدول رقم (٦) يوضح دلالة الفروق بين أطفال القلب والأطفال الأصحاء بدنيا فى إدراكهم لبعض المتغيرات ضغوط أحداث الحياة

ف	أطفال مرضى القلب ن=١٦		الأطفال الأصحاء بدنيا ن=٣٢			
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلاله
عدد ضغوط أحداث الحياة	٩ر١٢	٣ر٢	٢ر١٠	٨ر٢	٨٥ر٤	داله عند ٠١ر٠
مدي تكرارية ضغوط أحداث الحياة	٦ر١٨	١ر١	٠ر١٤	٨ر٢	٦٢ر٦	داله عند ٠١ر٠
درجة التأثر بضغوط احداث الحياة	٣ر١٢٣	٤ر٧	١ر١١٤	٢ر٨	٩٥ر٣	داله عند ٠١ر٠
درجة الضغوط الوالدية	٨ر٣١	٥ر٤	١ر٣١	٢ر٣	٥٦ر٠	غير داله
درجة الضغوط المدرسية	١ر٣١	٣ر٤	٧ر٢٦	٣ر٤	٢٩ر٣	داله عند ٠١ر٠
درجة الضغوط الإجتماعية	١ر٢٣	٥ر٣	٣ر١٩	٩ر١	١٠ر٤	داله عند ٠١ر٠
درجة الضغوط العائلية	٣ر٢٦	٥ر٣	٠ر٢٨	٢ر٢	٥٤ر١	غير داله
درجة الضغوطالشخصية	٠ر١١	١ر٢	١ر٩	٢ر٢	٢٣ر٢	داله عند ٠٥ر٠

يتضح من الجدول رقم (٦) المؤشرات البحثية التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المصابين بأمراض القلب وقرنائهم من الأطفال العاديين على كافة متغيرات ضغوط أحداث الحياة باستثناء متغيرى الضغوط الوالدية والضغوط العائلية . أما باقى المتغيرات فقد اتضح ميل الأبناء المرضى بالقلب إلي إدراك تلك الضغوط بشكل يفوق رؤية قرنائهم العاديين ، حيث بلغ مستوى الدلالة فى معظم المتغيرات إلى ٠١ر لصالح الأطفال المرضى.

جدول رقم (٧) يوضح دلالة الفروق بين أطفال السرطان والأطفال الأصحاء فى ادراكهم لبعض متغيرات ضغوط أحداث الحياة

ف	أطفال مرضى السرطان		الأطفال الأصحاء بدنيا			
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلاله
عدد ضغوط أحداث الحياة	١١ر٧	٢ر٢	١٠ر٢	٢ر٨	١ر٨٠	غير داله
مدي تكرارية ضغوط أحداث الحياة	١٧ر٧	٢ر٧	١٤ر٠	٢ر٨	٣ر٨٤	داله عند ٠٠١ر٠
درجة التأثر بضغوط احداث الحياة	١٢١ر٠	٧ر٦	١١٤ر١	٨ر٢	٢ر٥٤	داله عند ٠٥ر٠
درجة الضغوط الوالدية	٢٧ر١	٢ر٣	٣١ر١	٣ر٢	٣ر٤٨	داله عند ٠١ر٠
درجة الضغوط المدرسية	٢٨ر٣	٣ر٨	٢٦ر٧	٤ر٤	٨٢١ر٢١	داله
درجة الضغوط الإجتماعية	٢٨ر٩	٤ر٥	١٩ر٢	١ر٩	٦ر	داله عند ٠١ر٠
درجة الضغوط العائلية	٣٦ر٢	١ر٥	٢٨ر٠	٣ر٢	٩٩ر٠	غير داله
درجة الضغوط الشخصية	١٠ر٢	١ر٦	٩ر١	٢ر٢	١ر٩٠	غير داله

يتضح من الجدول رقم (٧) المؤشرات البحثية التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال السرطان والأطفال الأصحاء فى

رؤيتهم لمدى تكرارية حدوث المواقف الضاغطة التي يواجهونها ، فالأطفال المرضى يرون أن المواقف الضاغطة غالبا ما تتكرر بالنسبة لهم ، حيث بلغ متوسطهم لهذا المتغير إلى ٧ر١٧ في حين كانت رؤية الأصحاء لمدى تكرارية المواقف الضاغطة التي يواجهونها أقل من الأطفال المرضى حيث بلغ المتوسط ٠ر١٤ عند مستوى دلالة ١٠ر .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال السرطان والأطفال الأصحاء في رؤيتهم لدرجة التأثير بضغوط أحداث الحياة ، حيث يميل الأطفال المرضى إلى التأثير بالضغوط بشكل يفوق بكثير التأثر الذي يجابهه الأطفال الأصحاء، حيث بلغ متوسط الأطفال المرضى ٠ر١٢١ بينما بلغ لدى الأطفال الأصحاء ١ر١١٤ عند مستوى دلالة ٠٥ر.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال السرطان والأطفال الأصحاء في رؤيتهم للضغوط الوالدية، حيث يميل الأطفال الأصحاء إلى معايشة الضغوط الوالدية بشكل يفوق أطفال السرطان ، حيث بلغ متوسط الأطفال الأصحاء إلى ١ر٣١ على حين ينخفض المتوسط بشكل ملحوظ ليصل إلى ١ر٢٧ لدى الأطفال المرضى عند مستوى دلالة ٠١ر.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال السرطان والأطفال الأصحاء في رؤيتهم للضغوط الاجتماعية حيث يميل الأطفال المرضى إلى معايشة تلك الضغوط بشكل يفوق قرنائهم الأصحاء وذلك عند مستوى دلالة ٠١ر.

جدول رقم (٨) يوضح دلالة الفروق بين أطفال الجلدية والأطفال الاصحاء في ادراكهم لبعض متغيرات ضغوط أحداث الحياة.

ف	أطفال الجلدية		الأطفال الأصحاء		بينيا	
	المتوسط	الأنحراف المعياري	المتوسط	الأنحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
عدد ضغوط أحداث الحياة	١٧ر١	٢ر٨	١٠ر٢	٢ر٨	١٣ر٦	داله عند ٠ر٠٠١
مدي تكرارية ضغوط أحداث الحياة	٢٠ر٥	٣ر١	١٤ر٠	٢ر٩	٣٨ر٥	داله عند ٠ر٠٠١
درجة التأثر بضغوط احداث الحياة	١٢٠ر٧	٨ر٧	١١٤ر١	٨ر٢	١ر٩٥	داله ٠ر٠٥
درجة الضغوط الوالدية	٢٩ر١	٣ر١	٣١ر١	٣ر٢	١ر٥٠	غير داله
درجة الضغوط المدرسية	٢٧ر٤	٢ر٧	٢٦ر٧	٤ر٤	٠ر٤٤	غير داله
درجة الضغوط الإجتماعية	٣٠ر١	٢ر٥	١٩ر٢	١ر٩	١١ر٣٢	داله عند ٠ر٠٠١
درجة الضغوط العائلية	٢٤ر٦	٤ر٧	٢٨ر٠	٣ر٢	١ر٩١	داله ٠ر٠٥
درجة الضغوط الشخصية	٩ر٥	١ر٦	٩ر١	٢ر٢	٠ر٦٠	غير داله

يتضح من الجدول رقم (٨) المؤشرات البحثية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائيةبين رؤية الأبناء المصابون بالأمراض الجلدية وقرنائهم من الأطفال الأصحاء فى رؤيتهم لعدد الضغوط التى مرت بكل منهما. حيث يميل عدد الضغوط فى الازدياد لدى شريحة الأطفال المرضى بمتوسط قدره ١٧ر١ على حين بلغ متوسط عدد الضغوط التي مر بها الأطفال الأصحاء ١٠ر٢ بدلالة قدرها ٠ر٠١.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين رؤية الأبناء المصابون بالأمراض الجلدية وقرنائهم من الأطفال الأصحاء فى رؤيتهم لمدى تكرارية الأحداث الضاغطة التى سبق وأن تعرضوا لها ، حيث كان الأطفال المرضى أكثر تعرضا لتكرارية تلك المواقف الضاغطة (متوسط ٢٠ر٥) بالمقارنة بمتوسط قدره ١٤ر٠ لشريحة الأطفال الأصحاء .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الأبناء المصابون بالأمراض الجلدية وقرنائهم من الأطفال الأصحاء فى رؤيتهم لمتغيرات التأثر بالضغوط ، والضغوط الاجتماعية والضغوط العائلية حيث كان المتغيران الأول فى صالح الأطفال المرضى على حيث كانت درجة الضغوط العائلية مرتفعة لدى شريحة الأبناء الأصحاء حيث بلغ متوسطهم ٠ر٢٨ فى حين بلغ متوسط الأبناء المرضى ٦ر٢٤.

جدول رقم (٩) يوضح التباينات داخل مجموعة الأطفال المرضى (القلب/ السرطان/ الجلدية) فى إدراكهم لعدد ضغوط احداث الحياة.

ف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه F	مستوي الدلاله
بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٣٢	٨ر١٨ ١ر٦١٢	٤ر٩ ١ر١٩	٤٨١ر٠	غير داله
المجموع	٣٤	٩ر٦٣٠			

من الجدول رقم (٩) المؤشرات البحثية التالية :

بالمقارنة بين مجموعات الأطفال المرضى الثلاثة (القلب / السرطان /الجلدية) للوقوف على التباينات بينهم بخصوص متغير عدد ضغوط أحداث الحياة التي تم معايشتها فى فترة ما قبل الدراسة . أظهر تحليل التباين أن هناك فروقا دالة بين هذه المجموعات الثلاث ، حيث بلغت قيمة (F) ٦ر١١ بمستوى دلالة قدره ١٠ر.

جدول رقم (١٠) يوضح نتائج اختبار شيفيه للفروق داخل مجموعة الأطفال المرضى على متغير " عدد ضغوط أحداث الحياة"

المجموعات	المتوسط	أطفال القلب	أطفال السرطان	أطفال الجلدية
أطفال القلب	٩ر١٣			داله ٥٠ر.
أطفال السرطان	٧ر١١			داله عند ٥٠ر.
أطفال الجلدية	١ر١٧			

يتضح من الجدول رقم (١٠) المؤشرات البحثية التالية :

إذا كانت النتائج المتضمنة فى الجدول رقم (٩) تشير إلى أن هناك فروق وتبايات بين المجموعات الثلاث من الأطفال المرضى. فإن نتائج اختبار شيفيه فى الجدول رقم (١٠) تشير إلى اتجاه تلك الفروق داخل المجموعات الثلاث.

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة مرضى القلب ومجموعة مرضى الجلدية عند مستوى ٥٠ر. وذلك لصالح أطفال الجلدية (متوسط ١ر١٧) على متغير عدد الأحداث الضاغطة .

٢ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة مرضى السرطان ومجموعة مرضى الجلدية عند مستوى ٥٠ر. وذلك لصالح أطفال الجلدية (متوسط ١ر١٧) على متغير عدد الأحداث الضاغطة.

٣ – لم يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتين القلب والسرطان على متغير عدد الأحداث الضاغطة.

جدول رقم (١١) يوضح التباينات داخل مجموعة الأطفال المرضى (القلب / السرطان /الجلدية) في إدراكهم لمدى تكرارية ضغوط أحداث الحياة .

ف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه F	مستوي الدلاله
بين المجموعات	٢	٢ر٣٦	١ر١٨	٢ر٨٧	غير داله
داخل المجموعات	٣٢	٢٠١ر٩	٦ر٣		
المجموع	٣٤	٢٣٨ر٢			

يتضح من الجدول رقم (١١) المؤشرات البحثية التالية :

بالمقارنة بين مجموعات الأطفال المرضى الثلاثة (القلب/ السرطان/ الجلدية) للوقوف على التباينات بينهم بخصوص متغير مدى تكرارية حدوث المواقف الضاغطة لهم . أظهرت مؤشرات تحليل التباين بين المجموعات الثلاث ، أن قيمة F بلغت ٢ر٨٧ وهي غير دالة إحصائيا . مما يشير بدوره إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة على متغير تكرارية التعرض للمواقف والأحداث الضاغطة.

جدول رقم (١٢) يوضح التباينات داخل مجموعة الأطفال المرضى (القلب/ السرطان/ الجلدية) في ادراكهم للدرجة الكلية لضغوط أحداث الحياة.

ف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه F	مستوي الدلاله
بين المجموعات	٢	٥٣ر٧	٢٦ر٨	٠ر٤٤٧	غير داله
داخل المجموعات	٣٢	١٩٢١ر٢	٦٠ر٠		
المجموع	٣٤	١٩٧٤ر٩			

يتضح من الجدول رقم (١٢) المؤشرات البحثية التالية :

بالمقارنة بين مجموعات الأطفال المرضى الثلاثة (القلب / السرطان/ الجلدية) للوقوف علي التباينات بينهم بخصوص متغير درجة التأثر الكلية بالضغوط ، أظهرت مؤشرات تحليل التباين بين المجموعات الثلاث أن قيمة F المستخلصة بلغت ٤٤٧ر٠ وهى غير دالة إحصائيا ، مما يشير بدوره إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث على متغير التأثر بالدرجة الكلية للضغوط .

جدول رقم (١٣) يوضح التباينات داخل مجموعة الأطفال المرضى (القلب / السرطان / الجدية فى ادراكهم لمتغير ضغوط احداث الحياة الوالدية.

ف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه F	مستوي الدلاله
بين المجموعات	٢	٩ر١٤٨	٤ر٧٤		
داخل المجموعات	٣٢	٢ر٤٩٢	٤ر١٥	٨٤ر٤	داله عند١٠ر.
المجموع	٣٤	١ر٦٤١			

يتضح من الجدول رقم (١٣) المؤشرات البحثية التالية :

بالمقارنة بين مجموعات الأطفال المرضى الثلاثة (القلب/ السرطان/ الجلدية) للوقوف على التباينات بينهم بخصوص متغير الضغوط الوالدية التى تعرضوا لها ، فقد أظهرت مؤشرات تحليل التباين بين المجموعات الثلاث أن قيمة F المستخلصة بلغت ٨٤ر٤ وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠١ر.

جدول رقم (١٤) يوضح نتائج اختبار شيفيه للفروق داخل مجموعات الأطفال المرضى في الضغوط الوالدية

المجموعات	المتوسط	أطفال القلب	أطفال السرطان	أطفال الجلدية
أطفال القلب	٨ر٣١			
أطفال السرطان	١ر٢٧	داله عند ٥٠ر.		
أطفال الجلدية	١ر٢٩			

يتضح من الجدول رقم (١٤) المؤشرات البحثية التالية :

إذا كانت النتائج المتضمنة في الجدول رقم (١٣) تشير إلى أن هناك فروق وتباينات بين المجموعات الثلاث من الأطفال المرضى ، فإن نتائج اختبار شيفيه في الجدول رقم (١٤) تشير إلى اتجاه تلك الفروق داخل هذه المجموعات.

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة مرضى السرطان من الأطفال ومجموعة مرضى القلب عند مستوى دلالة قدره ٠٥ر وذلك لصالح أطفال مرضى القلب حيث بلغ متوسطهم على متغير الضغوط الوالدية إلى ٨ر٣١.

٢- لم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الجلدية وأطفال السرطان على متغير الضغوط الوالدية.

٣ - لم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال القلب وأطفال الجلدية على متغير الضغوط الوالدية.

جدول رقم (١٥) يوضح التباينات داخل مجموعة الأطفال المرضى (القلب /السرطان / الجلدية) فى ادراكهم لمتغير ضغوط أحداث الحياة المدرسية

ف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه F	مستوي الدلاله
بين المجموعات	٢	٨٨٫٨	٤٤٫٤	٢٫٦٩	غير داله
داخل المجموعات	٣٢	٢٢٧٫٣	١٦٫٥		
المجموع	٣٤	٦١٦٫٢			

يتضح من الجدول رقم (١٥) المؤشرات البحثية التالية :

بالمقارنة بين مجموعات الأطفال المرضى الثلاثة(القلب/السرطان/الجلدية) للوقوف علي التباينات بينهم بخصوص متغير ضغوط أحداث الحياة المدرسية، أظهر تحليل التباين أن قيمة F المستخلصة بلغت ٢٫٦٩ وهى غير دالة إحصائيا.

جدول رقم (١٦) يوضح التباينات داخل مجموعة الأطفال المرضى (القلب/ السرطان / الجلدية) فى إدراكهم لمتغير ضغوط احداث الحياة الاجتماعية

ف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه F	مستوي الدلاله
بين المجموعات	٢	٣٥١٫١	١٧٫٥	١٢٫٩	غير داله
داخل المجموعات	٣٢	٤٣٥٫٥	١٣٫٦		
المجموع	٣٤	٧٨٦٫٧			

يتضح من الجدول رقم (١٦) المؤشرات البحثية التالية .

بالمقارنة بين مجموعات الأطفال المرضى الثلاثة (القلب/السرطان/الجلدية) للوقوف على التباينات بينهم بخصوص متغير ضغوط أحداث الحياة الاجتماعية أظهر تحليل التباين أن هناك فروق دالة بين هذه المجموعات الثلاث حيث بلغت قيمة F المستخلصة ١٢٫٩ وهى دالة عند مستوى ٠١ر.

جدول رقم (١٧) يوضح نتائج اختبار شيفية للفروق داخل مجموعات الأطفال المرضى فى الضغوط الاجتماعية .

المجموعات	المتوسط	أطفال القلب	أطفال السرطان	أطفال الجلدية
أطفال القلب أطفال السرطان أطفال الجلدية	٢٣ر١ ٢٨ر٩ ٣٠ر١		داله عند ٠٥ر.	داله عند ٠٥ر.

يتضح من الجدول رقم (١٧) المؤشرات البحثية التالية :

إذا كانت النتائج المتضمنه فى الجدول رقم (١٦) تشير إلى أن هناك فروق وتباينات بين المجموعات الثلاث من الأطفال المرضى ،فإن نتائج اختبار شيفيه فى الجدول رقم (١٧) تشير إلى اتجاه تلك الفروق داخل هذه المجموعات.

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى أطفال القلب وأطفال السرطان عند مستوى دلالة قدره ٠٥ر لصالح أطفال السرطان.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى أطفال القلب وأطفال الجلدية عند مستوى دلالة قدره ٠٥ر. لصالح اطفال الجلدية .

٣- لم يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتى السرطان والجلدية علي متغير الضغوط الاجتماعية.

جدول رقم (١٨) يوضح التباينات داخل مجموعة الأطفال المرضى (القلب/ السرطان / الجلدية) فى إدراكهم لمتغير ضغوط أحداث الحياة العائلية

ف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه F	مستوي الدلاله
بين المجموعات	٢	٨ر١٨	٤ر٩		
داخل المجموعات	٣٢	١ر٦١٢	١ر١٩	٤٩١ر٠	غير داله
المجموع	٣٤	٩ر٦٣٠			

يتضح من الجدول رقم (١٨) المؤشرات البحثية التالية :

بالمقارنة بين مجموعات الأطفال المرضى الثلاثة (القلب/السرطان/الجلدية) للوقوف على التباينات بينهم بخصوص متغير الضغوط العائلية ، أظهر تحليل التباين أن قيمة F المستخلصة بلغت ٤٩١ر وهى غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث من الأطفال.

جدول رقم (١٩) يوضح التباينات داخل مجموعة الأطفال المرضى (القلب/ السرطان / الجلدية) فى ادراكهم لمتغير ضغوط أحداث الحياة الشخصية.

ف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه F	مستوي الدلاله
بين المجموعات	٢	٤ر١٢	٢ر٦		
داخل المجموعات	٣٢	٢ر١٨٤	٧ر٥	١ر٠٧٦	غير داله
المجموع	٣٤	٦ر١٩٦			

يتضح من الجدول رقم (١٩) المؤشرات البحثية التالية :

بالمقارنة بين مجموعات الأطفال المرضى الثلاثة (القلب / السرطان/الجلدية) للوقوف على التباينات بينهم بخصوص متغير الضغوط الشخصية ، أظهر تحليل التباين أن قيمة F المستخلصة بلغت ١٫٠٧ وهى غير دالة إحصائيا .

جدول رقم (٢٠) يوضح المصفوفة الارتباطية لأبعاد ضغوط أحداث الحياة لدى الأطفال الأصحاء (غير الأصحاء).

ف	عدد الضغوط	تكراريه الضغوط	الدرجه العامه للضغوط	الضغوط الواليه	الضغوط المدرسة	الضغوط الإجتماعية	الضغوط العائلية	الضغوط الشخصية
عـــدد الضـــغـــوط								
تكرارية الضـــغـــوط	٠٫٠٩٢							
درجة التاثر بالضغوط	٠٫٣٤٢	٠٫١٢٣						
الضــــغــــوط الوالدية	٠٫١٥٨	٠٫١٠٦	** ٠٫٥٨٣					
الضـغـوط المدرسـيـة	٠٫٠٨٩	٫١٥٤	** ٫٧٠٦	٠٫٢٢٥				
الضغوط الإجتماعية	٫٢١١	٠٫١٣٣	* ٠٫٣٥٥	٫٠٧٦	٠٫١٣٩			
الضـغـوط العـائلية	٠٫٢٣٤	*٤٢١و	** ٠٫٥٩١	٣١٩	٠٫٠٢٦	٠٫٢٢٤		
الضغوط الشخصية	٠٫٣٢٧	٠٫١٢٧	٠٫٢٧٠	٠٫١٦٣	٠٫١٤٧	٫٠٦٣	٠٫٠٠٤	

ملحوظة : * دالة عند ٠٫٠٥ ** دالة عند ٠٫٠١

يتضح من الجدول رقم (٢٠) الموشرات البحثية التالية :

١ – وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط الوالدية ومتغير درجة تاثر

الطفل بضغوط أحداث الحياة بصفة عامة عند مستوى دلالة ٠١ر.

٢- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط المدرسية ومتغير درجة تأثر الطفل بضغوط أحداث الحياة بصفة عامة عند مستوى دلالة ٠١ر.

٣- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط الاجتماعية ومتغير درجة تأثر الطفل بضغوط أحداث الحياة بصفة عامة عند مستوى ٠٥ر.

٤- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط العائلية ومتغير تكرارية ضغوط أحداث الحياة عندمستوى ٠٥ر.

٥- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط العائلية ومتغير درجة تأثر الطفل بضغوط أحداث الحياة بصفة عامة عند مستوى ٠١ر

جدول رقم (٢١) يوضح المصفوفة الارتباطية لأبعاد ضغوط أحداث الحياة لدى الأطفال المرضى

ف	عدد الضغوط	تكراريه الضغوط	درجة التأثر بالضغوط	الضغوط الوالديه	الضغوط المدرسة	الضغوط الإجتماعية	الضغوط العائلية	الضغوط الشخصية
عدد الضغوط								
تكرارية الضغوط	٠ر٢٧٠							
درجة التأثر بالضغوط	٠٢٥ر	٠ر١٤٦						
الضغوط الوالدية	٠ر٢٢٤	٠ر١٢٦	** ٦١٢ر					
الضغوط المدرسية	٠ر١٩٤	٠٠٨ر	٠ر١٨٩	٠ر٠١٧				
الضغوط الإجتماعية	٠ر١٧٤	٠ر٠٢٤	٠ر٣٧	٠ر٠٢٢	٠ر٤٢١			
الضغوط العائلية	٠ر٢٦٣	٠٥٩ر	** ٠ر٤٤٣	٠ر٠٧٧	٠ر١٧٤	٠ر١٢٧		
الضغوط الشخصية	١٨٢ر	٠ر١٦٠	٠ر٣٢٤	٠ر٠١٠	٠ر٠٤٧	٠ر٠٠٤	٠ر٠٥٣	

ملحوظة: * دالة عند ٠٥ر٠ ** دالة عند ٠١ر٠

يتضح من الجدول رقم (٢١) المؤشرات البحثية التالية:

١- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط الوالدية ودرجة تأثر الطفل بضغوط أحداث الحياة بصفة عامة عند مستوى دلالة ٠١ر٠.

٢- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط الاجتماعية ومتغير الضغوط المدرسية عند مستوى دلالة ٠٥ر٠.

٣- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط العائلية ودرجة تأثر الطفل بضغوط أحداث الحياة بصفة عامة عند مستوى دلالة ٠١ر٠.

جدول رقم (٢٢) يوضح المصفوفة الارتباطية لأبعاد ضغوط أحداث الحياة لدى الأطفال

ف	عدد الضغوط	تكراريه الضغوط	درجه التأثر بالضغوط	الضغوط الوالديه	الضغوط المدرسية	الضغوط الإجتماعية	الضغوط العائلية	الضغوط الشخصية
عدد الضغوط								
تكرارية الضغوط	١٨٤ر٠							
درجة التأثر بالضغوط	٠٣٣ر٠	٠٢٩ر٠						
الضغوط الوالدية	٠١٤ر٠	٢٠٨ر٠	** ٧١٨ر٠					
الضغوط المدرسية	٩٩ر٠	٠٥٨ر٠	٠٤٥ر٠	١٤٤ر٠				
الضغوط الإجتماعية	١٣٢ر٠	٠٤٦ر٠	** ٤٩٤ر٠	٣٦٣ر٠	*٤٦١ر٠			
الضغوط العائلية	٠٧٨ر٠	١٤٥ر٠	** ٥١٠ر٠	٢٨٣ر٠	٢٠٠ر٠	٠٤٧ر٠		
الضغوط الشخصية	١٨٩ر٠	٠٧٨ر٠	١١٥ر٠	٣٠٩ر٠	٣٣٦ر٠	٢١٢ر٠	٠١٨ر٠	

ملحوظة: * دالة عند ٠ر٠٥ ** دالة عند ٠ر٠١

يتضح من الجدول رقم (٢٢) المؤشرات البحثية التالية :

١- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط الوالدية ودرجة تأثر الطفل بضغوط أحداث الحياة بصفة عامة عند مستوى دلالة ٠ر٠١.

٢- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط الاجتماعية ودرجة تأثر الطفل بضغوط أحداث الحياة بصفة عامة عند مستوى ٠ر٠٥.

٣- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط العائلية ودرجة تأثر الطفل بضغوط أحداث الحياة بصفة عامة عند مستوى ٠ر٠٥.

٤- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط الاجتماعية والضغوط المدرسية عند مستوى دلالة ٠ر٠٥.

جدول رقم (٢٣) يوضح المصفوفة الارتباطية لأبعاد ضغوط أحداث الحياة لدى الأطفال المصابون بالسرطان

ف	عدد الضغوط	تكراريه الضغوط	درجة التأثر بالضغوط	الضغوط الوالديه	ضغوط المدرسة	الضغوط الإجتماعية	الضغوط العائلية	الضغوط الشخصية
عدد الضغوط								
تكرارية الضغوط	٠ر٣٤٤							
درجة التأثر بالضغوط	٠ر٣٧٨	**٠ر٧٧٨						
الضغوط الوالدية	*٠ر٦٦٦	*٠ر٥٠٢	*٠ر٤٣٩					
الضغوط المدرسية	٠ر٢٥١	٠ر٠٦٧	٠ر١١٢	٠ر٣٤٦				
الضغوط الإجتماعية	*٠ر٤٣٨	٠ر٣٢١	*٠ر٥١٢	٠ر١٢٤	٠ر٢١٣			
الضغوط العائلية	٠ر١٥٧	٠ر٤٠٨	٠ر٢٨٦	٠ر٠٩٦	٠ر١٨٧	٠ر١٢٢		
[illegible]	٠ر٢٧٩	*٠ر٤٦	٠ر١٣	٠ر٢٥٧	٠ر٠٠١	٠ر٧٢	[illegible]	

ملحوظة: * دالة عند ٠٥ر ** دالة عند ٠١ر

يتضح من الجدول رقم (٢٣) المؤشرات البحثية التالية :

١- وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجة التأثر بالضغوط وتكرارية حدوث تلك الضغوط عند مستوى دلالة ٠١ر.

٢- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط الوالدية وكل من عدد الضغوط عند مستوى ٠٥ر وتكرارية حدوث الضغوط عند مستوى ٠٥ر ودرجة تأثر الطفل بالضغوط بصفة عامة عند مستوى ٠٥ر.

٣- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط الاجتماعية وكل من متغير عدد الضغوط عند مستوى ٠٥ر وكذلك متغير درجة تأثر الطفل بالضغوط بصفة عامة عند مستوى دلالة ٠٥ر.

٤- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط الشخصية وكل من متغير تكرارية الضغوط عند مستوى ٠٥ر ومتغير درجة تأثر الطفل بالضغوط بصفة عامة عند مستوى ٠٥ر.

جدول رقم (٢٤) يوضح المصفوفة الارتباطية لأبعاد ضغوط أحداث الحياة لدى الأطفال المصابون بالأمراض الجلدية

ف	عدد الضغوط	تكراريه الضغوط	درجه التأثر بالضغوط	الضغوط الوالديه	الضغوط المدرسة	الضغوط الإجتماعية	الضغوط العائلية	الضغوط الشخصية
عدد الضغوط								
تكرارية الضغوط	٠ر٢١٧							
درجة التأثر بالضغوط	٠ر٣٨٥	٠ر٠٣						
الضغوط الوالدية	٠ر١١٠	٠ر١٠٩	٠ر٧٠٣					
الضغوط المدرسية	٠ر٣٢٣	٠ر٠٣٠	٠ر٤٧٧	٠ر٠٢٠				
الضغوط الإجتماعية	٠ر١٢١	٠ر٢٨١	* ٠ر٩١٠	**٠ر٨٩٧	ر٣٦٧			
الضغوط العائلية	٠ر٤٩٢	٠ر٤٢٠	٠ر٢٩١	٠ر١٢١	٠ر٢٧٨	٠ر٠١٩		
الضغوط الشخصية	٠ر١٠٩	ر٠٨٦	٠ر٧٥٣	*٠ر٧٥٣	٠ر٤٣٦	٠ر٧٩١	ر٤٥٠	

ملحوظة: * دالة عند ٠ر٠٥ ** دالة عند ٠ر٠١

يتضح من الجدول رقم (٢٤) المؤشرات البحثية التالية:

١- وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير الضغوط الاجتماعية ومتغيرى درجة تأثر الطفل بالضغوط بصفة عامة وكذلك متغير الضغوط الوالدية عند مستوى ٠ر٠١.

٢- وجود علاقة ارتباطية بين متغير الضغوط الشخصية ومتغيرى الضغوط الوالدية والضغوط الاجتماعية عند مستوى ٠ر٠٥.

رؤية تفسيرية

من المؤكد أن الرعاية الوالدية التي يحظى بها الطفل المريض تختلف بعض الشئ عن تلك المقدمه للطفل الذى لايعانى حالة المرض ، على الأقل من منظور التدعيم والمساندة النفسية للتخفيف من حدة آلام المرض لدى الطفل - فالطفل المريض قد يستأثر غالبا بنوع من التمايز السلوكى فى التعامل معه من قبل الوالدين وكافة القائمين على أمر رعايته والتفاعل معه .الأمر الذى جعلنانتوقع وذلك عكس التراث البحثى السابق فى ذلك المجال أن تكون ضغوط أحداث الحياة الخاصة بهذا الطفل المريض أقل من قرنائه العاديين، خاصة أن معظم الضغوط الحياتية راجعة لتلك المواقف التفاعليه بين الطفل وأقرانة وبين الطفل ووالديه اللذان يحرصان - قدر الامكان - على توفير كافه سبل الراحه له .. وتجنبه مصادر التوتر و القلق .. وبعد الإنتهاء من فعاليات الدراسة الميدانية الحالية جاءت النتائج مغايره لصحة هذا الإعتقاد ومطابقة لعمومية النتائج البحثيه السابقه ، حيث إتضح أن الأطفال المرض يعانون من ضغوط أحداث الحياة بشكل يفوق و بشكل دال إحصائيا قرنائهم من غير المرض (الأصحاء) فعلى مستوى كم (عدد) الضغوط نجدهم أكثر تعرضا للمواقف الضاغطه ، الأمر الذى يمكن تفسيره من خلال بعض المحاور يتصدرها أن الحالة الصحية المعتلة للمريض تجعله يشعر بداخله أنه أقل من قرينه العادى ، فهو غير قادر على الحركة أو التفاعل الذى تمليه عليه فئته العمرية و عليه العديد من ضروب الحذر الصحية سواء فى طريقة المأكل والمشرب والنوم أو فى كافه السلوكيات التفاعلية هذا فضلا عن أوجاع المرض التى تجعله يشعر بالإحباط نتيجة مشاعر الألم ومن ثم إنشغاله بذاته أكثر من الإهتمام الخارجى بالأخرين .. إن تلك المحددات غير المنظورة تجعل هذا الطفل المريض أكثر تفسيرا للمواقف بوصفها ضاغطة (إدراك ذاتى) حتى لو عكف

الآخرون (الوالدان) على توفير كافة أساليب التدعيم والراحه لهذا الطفل هذا فضلا على أن هذا الطفل قد يفسر التسهيلات والتمايزات السلوكية له بالمقارنه بأقرانه على أنها نوعا من الضغط الذى يرغب فى بعض المستويات فى التحلل منه والإبتعاد عنه وصولا لدرجة مرضيه من الاستقلالية بعيدأ عن الاعتمادية على الوالدين وغيرهم ..لذلك ليس من الغريب أن تأتى مؤشرات الدراسة الحالية لتؤكد زيادة مصادر ضغوط أحداث الحياه .. ولو إنتقلنا إلى الطبيعة النوعية لتلك الضغوط لوجدنا وجود فروق داله فى الضغوط المدرسية لصالح الأطفال المرض .. وقد يرجع ذلك فى اعتقادنا إلى أن الحالة المرضة على المستوى البدنى قد يصاحبها إضطرابا مماثلا فى الحالتين النفسية والإنفعالية مع ما يصاحب ذلك من تأثير سلبى على القدرات العقلية للطفل من قبل إهتزاز قدرته على التركيز والإنتباء والذاكره .. وكلها فيما نرى تمثل العمود الفقرى لعمليات التحصيل الدارسى والاستذكار هذا فضلا عن الغياب المتكرر نتيجة للأنشغال العلاجى للطفل مما يؤثر بدورة على حالته الدراسية لذلك كانت هذة المؤشرات متوقعه من قبل الباحثين قبل إجراء الدراسة .. أما عن درجة الضغوط السلبية الخاصة بالضغوط المدرسية الشخصية فكانت لدى عينة الأطفال المرض كذلك .. والتى يمكن تفسيرها من خلال حاله المرض التى يعيشها الطفل حيث الانشغال الزائد بمحددات الذات نتيجة الآم المرض ومن ثم التعثر فى تحقيق الأهداف الشخصية نظرا لتلك الحاله المرضه من قبيل عدم القدرة على ممارسة هوايته بسهوله خاصه الالعاب الفنيه (كره القدم – السله / الركض) .. وعدم قدرته على ارتداء ملابسه بحريه خوفا من الاصابه بنزلات البرد ، عدم القدره على تناول أنواع معينه من الأطعمة والمشروبات. أن كل تلك المحاذير المفروضه على الطفل المريض تزيد بدورها من حدة الضغوط الشخصية الخاصه به .. هذا فضلا عن التحذير

بعدم اقتراب الأخرين منه أحيانا خوفا من إنتقال العدوى منه إليهم - الأمر الذى يؤدى كذلك إلى الزيادة المستمرة فى الضغوط الشخصيه ... أما عن الضغوط الوالديه فلم تظهر الدراسة فروقا داله بين الاطفال المرض والأصحاء على هذا المتغير وقد يرجع ذلك إلى آن الوالدين يمثلان دائما عنصر الطمأنينه والأمان لاطفالهما سواء أكانوا فى حاله مرضية أو غير ذلك الأمر الذى يجعل سلوكهم دائما مايتسم بالتدعيم والمساندة النفسية والاجتماعية لأبنائهم من هذا المنطلق لم تظهر الفروق على هذا المتغير بين الأطفال المرض والأصحاء بدنيا .

وإذا إنتقلنا إلى الرؤى المتبادله بين الأطفال والآباء بشأن ضغوط احداث الحياه التى يتعرض لها الأطفال لوجدنا أن هناك نوعا من الأختلاف فى تلك الرؤى سواء داخل عينة الأطفال المرض الأحصاء على السواء .. فأحيانا يدرك الآباء عددا كبيرا من الضغوط الخاصة بابنائهم فى الوقت الذى يقلل فية الأبناء من هذا الكم (العدد) .. وأحيانا أخرى يدرك الاباء عددا قليلا من الضغوط الخاصه بابنائهم فى الوقت الذى يزيد فية الأبناء من هذا العدد .. إن هذا الاختلاف فى رؤية أعداد الضغوط قد يحمل أكثر من تفسير يتصدره أن الآباء بحكم نضجهم العقلى ، الانفعالى قد يدركون بعض المواقف التى تمر بابنائهم على أنها مصدرا لتوتر الضغط على حيث أن إدراك الأبن لها لايساير ذلك المنطق الوالدى .. فالإبن الذى يرسب فى الأختبار قد لايشعر بوطأة هذا الحدث سلبيا عليه بقدر إدراك الأب له .. كذلك الأبن الذى يقضى معظم أوقاته مع رفاقه مع إهمال واجباته المدرسية قد يرى أن مايفعله يحقق له قدرا من الرضا والأشباع الاجتماعى فى حيث أن رؤية الأب لنفس الموقف السلوكى تتسم بالتحفظ والتوتر وينبغى الإقلال منها لأنها تؤثر على مستقبل ابنه الدراسى . لذلك ليس من الغريب أن نجد اختلافا واضحا بين رؤية الأطفال لمصادر الضغوط

التى مرت بهم ورؤية الآباء لتلك الضغوط وعلى الرغم من تقريرية هذه المؤشرات إلا أنهـا تحـمل بداخلهـا بعض الدلالات السلبـيـة لأن إدراك الفـرد للمـواقف الاجتماعية التفاعلية لا بد أن يعقبها نوعا من التفعيل السلوكى الإجرائى، ومن ثم فإدراك الآباء بوجـود ضـغوط على الأبناء لا يشـعرون هم (الأبناء) بها قديجعل الأبناء يستغربون أحيانا بعض تصرفات الآباء لأنها من وجهة نظرهم ليس لها ما يبـررها من منظورهـم الشـخـصى ، فـالأب الذى يسـعى للاقـلال من عـلاقـات وصداقات الابن الخارجية تحقيقا لافساح أكبر قدر ممكن من المذاكرة للابن قد يرى تصـرفـه هذا بأنه يخـفف ضـغطا ، فى حين أن الأبن يرى ذلك ضـغطا عليـه بالفـعل من هذا المنطلق فـإن الاخـتـلاف فى رؤية كل من الأبناء والآباء لمصـادر الضغوط قديترتب عليها تباعا اختلافامقابلا فى التفاعلات السلوكية التى تتفق أو تخـتلف مع تلك الرؤى، الأمـر الذى يتطلب من الآباء عـدم الاعـتـمـاد فـقط على تصوراتهم بشـأن ما يمكن أن يقع فيه أبنائهم من ضـغوط، وإنما كـذلك مـحاولة الاقتراب من الأبناء والتعرف على حقيقة المواقف التى تسبب لهم التوتر ، ومن ثم محاولة مساعدتهم فى التخلص منها أو الاقلال من حدتها .

أما عن الطبيعة النوعية لمرض الطفل فى علاقتها بمتغيرات ضغوط أحداث الحياة ، فقد اتضح أن هناك اتجاهاعاما داخل مجموعات الأطفال المرض الثلاث (القلب / السرطان / الجلدية) ، لا تظهر فيه الفروق الدالة بينهم ، الأمـر الذى يؤكد أن حالة المرض التى تصيب الطفل بغض النظر عن نوعيتها إنما تعكس فى المقـابل نوعـا من التـجـانس النسـبى فى مـواقف وتفـاعـلات هؤلاء الأطفـال مع مـحـددات العـالم الخـارجى ، فـفيـمـا يتـصل بمتـغيـرات تكرارية حـددت المواقف الضـاغطة، والدرجـة الكليـة للتـأثر بالضـغوط ، والضـغـوط المدرسـيـة والضـغـوط العائلية ، والضغوط الشخصية لم تشير الدراسة الحالية على وجود ثمة تباينات

داخل شريحة الأطفال المرض على كافة تلك المتغيرات ، وذلك باستثناء متغير الضغوط الوالدية حيث ظهرت الفروق بين شريحة أطفال القلب والجلدية على متغير عدد الضغوط الوالدية حيث ظهرت الفروق بين شريحة أطفال القلب والجلدية على متغير عدد ضغوط أحداث الحياة لصالح أطفال الجلدية ، ويمكن تفسير تلك النتيجة من واقع الحالة النوعية للمرضى ، فالأمراض الجلدية بحكم طبيعتها قابلة للانتقال بالعدوي إلى الآخرين ، الأمر الذى يجعل الطفل المصاب فى حالة من الحذر المستمر من الانخراط أو الاقتراب من غيره ، أو يتوجس الآخرين من الاقتراب منه مع ما يترتب على ذلك من كافة اشكال اللاتفاعل فى المواقف الاجتماعية المختلفة وذلك عكس مريض القلب الذى دائما ما يميل الآخرون المحيطون به إلي الاقتراب منه ومساندته وتدعيمه ، الأمر الذى يقلل بدوره من كم الضغوط الملقاة عليه .

أما المتغير الأخر الذى أظهر تباينا بين الشرائح الثلاث فكان الضغوط الوالدية ، حيث ظهرت الفروق بين شريحة أطفال السرطان وأطفال القلب لصالح أطفال القلب ، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة مرضى القلب الذى يتطلب من صاحبه عدم الانغراق فى الحركة أو الركض أو القفز وكلها فيما يبدو من السلوكيات التى تميز تلك المرحلة العمرية من الأطفال ، لذا فالآباء يكونوا دائمى التحذير من تلك السلوكيات الأمر الذى يفسره الطفل المريض بالقلب على أنها ضغوط واقعة عليه من الوالدين.

أما عن الارتباطات بين المتغيرات وبعضها البعض ، فمن الأمور الأولية التى أكدت عليها النظريات التحليلية أن التنشئة الوالدية تلعب دورا كبيرا فى تنمية خصائص شخصية الطفل ، ومن ثم تعلب دورا كبيرا في زيادة حدة الضغوط الواقعة على الطفل أو الاقلال من حدتها من هذا المنطلق فإن العلاقة الوالدية

يمتد أثرها بحيث لا تقتصر فقط على مجرد ضغوط والدية لتمتد وتؤثر على العديد من الروافد الأخرى فالضغط الوالدى مثلا قد يفجر تشكيل أخرى من الضغوط الشخصية للابن ، وقد يؤدى كذلك إلى ظهور ضغوط عديدة فى المجال المدرسى .. الخ لهذا السبب بعينه اوضحت الدراسة الحالية وجود نوعا من الارتباط(٠١ر) بين الضغوط الوالدية ودرجة التأثر العام بضغوط أحداث الحياة سواء داخل مجموعة الأطفال المرض أو الأصحاء على السواء ، أما عن العلاقة الارتباطية الثانية فكانت بين متغير الضغوط المدرسية ودرجة التأثر العام بضغوط أحداث الحياة ، وهذه العلاقة الدالة ظهرت فقط داخل شريحة الأطفال الأصحاء وذلك عكس الأطفال المرض الذين لم يظهروا بعد تلك العلاقة الارتباطية ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن الضغوط المدرسية بكل روافدها من صعوبة للمناهج والمقررات ومرورا بمشكلات الدروس الخصوصية والاختبارات تعد من الموضوعات الضاغطة لكل الأسر - تقريبا فى المجتمع المصرى ، الأمر الذى يجعل تداعيات تلك الضغوط يمكن أن تنتقل بدورها لتؤثر علي ما عداها من مصادر، فالضغوط المدرسية قد تخلق فى المقابل ضغوط شخصية للأبناء وللوالدين وقد تؤثر على العلاقات الأسرية والعائلية ومن ثم تسهم فى إحداث نوع من الضغوط العائلية ... الخ . لذلك ليس من الغريب حدوث ذلك الارتباط (٠١ر) بين الضغوط المدرسية ودرجة التأثر العام بضغوط أحداث الحياة .

أما عن مبررات عدم ظهور تلك العلاقة الارتباطية داخل شريحة الأطفال المرض فيرجع ذلك إلى أن الاهتمام بالحالة الصحية للطفل تستحوذ على كل هتمام الوالدين ، الأمر الذى يجعلهما لا يضعان متغير التعليم أو الموضوعات الدراسية فى بؤرة الاهتمام المكافئ الذى يستحقه بالمقارنة بالأطفال الأصحاء فهم دائمى التردد علي العيادات بابنهم المريض .. مما يقلص من فرصة

الاستذكار والتحصيل لديه ، لهذا السبب لم نجد تلك العلاقة الارتباطية بين متغير الضغوط المدرسية ودرجة التأثر العام بالضغوط داخل تلك الشريحة من الأطفال المرض ، إن هذه المؤشرات البحثية فى مجملها العام تشير إلى ضرورة الاهتمام بدراسة الضغوط التى تواجه الأطفال المرض وتحديدها ، حتى يمكن إجرائيا التعامل معها من قبل الوالدين وذلك للاقلال من حدتها ، لأن من شأن ذلك أن يقلل من معاناة الطفل المريض بدنيا ، مما يُسهل من إمكانية الوصول إلي الشفاء وذلك للعلاقة الوثيقة بين متغيرى النفس والجسم كما يؤكد ذلك الدرسات الخاصة بالاضطرابات السيكوسوماتية ، وهناك العديد من البرامج الخاصة بالاقلال من حدة الضغوط خاصة للأطفال والأشخاص المرض يمكن الاستفادة منها عملياسواء بالتدريب عليها ومن ثم القيام بها بشكل فردى ، أو من خلال بعض الجهات المختصة بذلك من أصحاب الخدمات النفسية .

ومن المؤكد أن الطفل المريض يقابل العديد من الصعوبات الحياتية أثناء حركة تفاعلاته مع الآخرين انطلاقا من الطبيعة النوعية للمرض وما يتطلبه ذلك من تغييرفى نمط الحياة المعاشة ، سواء على المستوى الشخصى للطفل أو للآخرين المتفاعلين معه من الأباء والأمهات والأخوة .. الخ ، الأمر الذى يجعل الطفل المريض كما أشارت إلى ذلك معظم الدراسات السابقة إلى الوقوع فى دائرة الضغوط الحياتية أكثر من قرينه العادى الذى لا يعانى من تلك الأمراض المزمنة (Heisel et al., 1973) (Green et al., 1985) (Pantel & Goodman 1985) (Smith et al., 1983). (Jacobs & Charles 1980) (Meyer et al., 1962)

وعلى الرغم من معاناة الطفل المريض من كثرة الضغوط عليه إلا أنه فى حاجة ماسة وعاجلة للمساندة النفسية والاجتماعية والانفعالية من قبل الوالدين

وذلك للتخفيف من حدة تلك الضغوط ، وهذه المرحلة الأخيرة المساندة " تتطلب بدورها من الوالدين أن يكونا على مستوى الإدراك والوعى اللازمين لتحديد تلك المصادر الضاغطة ومدى تكراريتها بشكل ملحوظ فى حياة ابنهما وكذلك نوعيتها ومدى تأثيرهاعلى حالة الابن المريض وهنا قد يجابهنا ثلاث مواقف متباينة يمكن أن يسفر عنها الوضع الادراكى للآباء لضغوط أبنائهم ، أما المبالغة والتهويل بشأن تلك الضغوط ومن ثم اعطائها الحجم الكبير من الأهمية والذى لا يتناسب فى حقيقته مع طبيعتها النوعية ، وأما الإقلال من شأنها وعدم وضعها فى دائرة الاهتمام السلوكى ، وأما أخيرا أن يكون الآباء علي مستوى الإدراك الذى يتناسب وطبيعة تلك الضغوط كما يدركها بالفعل الأبناء ،،، والحقيقة أن كلا الموقفين الأول والثانى ينطويان علي بعض المخاطر ففى حال تهويل الوالدين لضغوط ابنائهم فإن ذلك مدعاة لهما لأن يقوما اجرائيا بتقديم المساندة التى من شأنها تخفيف تلك المعاناة التى لا يشعر بها الابن على نفس مستوى الوالدين ، الأمر الذى يحول المساندة فى النهاية إلى نوع من الخدمة الاجبارية التى من شأنها أن تشعر الطفل بالتضجر وبأنه لا حاجة له بها ، مع ما يترتب على كل من كافة مظاهر الاستقلالية من الطفل، أو الوقوع فى براثن الاتكالية وكلها مظاهر مرفوضة نفسيا واجتماعيا ، وهذا الموقف التفعيلى كثيرا ما نجده لدى الأهل عندما يستأثرون باهتمامهم الأكبر (المبالغ فيه) للابن المريض ، إلى الحد الذى يتم فيه إهمال حاجات ومتطلبات قرنائهم من الأصحاء ، وبالتدريج يبدأ الطفل المريض فى استقطاب ذلك الموقف لصالحة ليكون بداية الاتكالية عليهم ، ومن ثم زيادة الأعباء الوالديه تجاهه .

إن المبالغة فى تهويل الآباء لضغوط ابنائهم إنما يعكس نوعا من التوتر حيال حالة الأبناء الصحية وعلى الرغم من ايجابية هذا الاتجاه على الأقل من

منظور الحفاظ علي الدافعية للاهتمام والرعاية بالأبناء المرض إلا ان المبالغة فى ذلك الوضع قد تنسحب بدورها على بعض المواقف السلوكية الحياتية للطفل لا تتطلب بحكم طبيعتها كل ذلك الاهتمام والرعاية، كان يضرب الآباء حذرا شديدا على الابن بعدم الخروج التام من المنزل تحت دعوى عدم لياقته الصحية والبدنية..

أما عن الموقف الثانى الذى يتمثل فى سعى الوالدين للإقلال من شأن ضغوط الأبناء المرض مع ما يترتب على ذلك من عدم وضع تلك الضغوط فى دائرة التفعيل السلوكى ، فهذا الموقف السلبي الآخر من شأنه أن يلحق بالابن العديد من الصعوبات التكيفية ، حيث يبدأ الطفل في النظر إلى الاقران الأصحاء من المنظور المقارن علي أنهم يتمتعون بالعديد من المميزات السلوكية التي حرم منها بفعل الحالة المرضية ، الأمر الذى يزيد على آلامه الجسدية آلام نفسية وانفعالية أخرى ،، تلك الأخيرة التى يتم الاقلال منها سرعة مساندة وتدعيم الوالدين له ، ومن ثم فانتفاء تلك المساندة قد يصيب الطفل بحالة صحية سيئة . بل إن بعض الدراسات اشارت إلى أن التدهور لا يقف عند حد الحالات النفسية فقط (الانطواء – الاكتئاب – اضطراب صورة الذات) وإنما يمتد كذلك ليمس بالحالة الصحية البدنية للطفل من قبيل التدهور الوظيفى لبعض أجهزة الجسد . والتأخر في الشفاء والتفانى البدنى.

نخلص مما سبق أن التهويل بشأن إدراك الآباء لضغوط ابنائهم وكذلك اللامبالاة وعدم الاهتمام بتلك الضغوط قد ينطويان بدورهما على بعض المظاهر السلبية التى تؤثر سلبا علي حالة الطفل المريض نفسيا وبدنيا ، والدراسة الحالية أشارت فى أحد المستويات الى غلبة النمط السلبى الأول للآباء فى رؤيتهم لضغوط أبنائهم المرض (التهويل والمبالغة) ، ولعل أول ما يقابلنا هو ادراك

الآباء لعدد الضغوط التى يمكن أن تقابل الأبناء ، فآباء اطفال القلب وآباء اطفال السرطان يميلان إلى آدراك اعداد المواقف الضاغطة لابنائهم بشكل يتوقد إدراك الأبناء أنفسهم لتلك الضغوط وذلك علي العكس من آباء اطفال المصابون بالأمراض الجلدية حيث جاء ادراكهم لضغوط ابنائهم مساويا لإدراك ابنائهم لهذا المتغير (عدد ضغوط أحداث الحياة) ، إن هذا المؤشر البحثى يمكن تفسيره من خلال الطبقية النوعية لمرضى الطفل ، فالطفل المصاب بالقلب تفرض عليه بالقطع العديد من المحاذير التى تتعلق بالحركة والسلوكيات البدنية التي من شأنها التأثير علي فعالية القلب مثل الجرى والقفز والتسلق والألعاب العنيفة ، وكلها فيما يبدو تمثل الأساس لألعاب الأطفال فى تلك الفئة العمرية ، من هذا المنطلق فكثرة التحذيرات بعدم اتيان تلك السلوكيات سوف يترتب عليه -من وجهة نظر الآباء- كثرة مقابلة فى مواقف الضغوط الحيايتة ، الأمر الذى يزيد بدوره من ادراكهم المتزايد لعدد الضغوط التى يمكن أن يقابلها الابن أما اطفال القلب أنفسهم فهم يدركون عدد المواقف الضاغطة التي واجهتهم بأنها أقل من تلك التى ادركها آبائهم ، وقد يرجع ذلك إلى عدم احساس الابن بخطورة مرضى القلب وذلك بالمقارنة بالآباء الذين يدركون تلك الخطورة ومن ثم فهم يعتبرون الموقف الحرج (الصحى) للابن بمثابة المبرر لاعتبار كافة المواقف به تمثل ضغطا عليه ، من هنا [illegible]ت الفروق فى ادراك عدد المواقف الضاغطة لصالح الآباء وليس الأبناء ، ونفس المنطق التفسيرى ينسحب على أطفال السرطان الذين جاء ادراكهم للضغوط الحياتية أقل من ادراك ابائهم لتلك الضغوط ، ويرجع ذلك بالقطع إلي عدم الوعى الدقيق من جانب الطفل بخطورة ذلك المرض الذى قد يقضى فى كثير من الأحيان إلى وفاة الطفل.. من هنا فإن جانب كبير من الادراك المتزايد لعدد الضغوط الخاصة بالأبناء المرض كما يدركها الآباء قد

يرجع إلي إحساسهم بخطور المرض أكثر من كونها ضغوط سلوكية إجرائية وقعت بالفعل للطفل(الميل للتقرير الانفعالى أكثرمن الميل للتقرير العقلانى) فكم من المرات يُفسر فيها الآباء خطأ الابن المريض بان ذلك راجع لحالته الصحية ومن ثم لا ينبغى عقابه تحت هذه الدعوى " إبنى طفل مريض مسكين .. مش مستحمل .. يعمل اللى عاوزه" .

من هنا فآباء كل من أطفال القلب والسرطان يدركون عدد المواقف الضاغطة لأبنائهم بشكل يفوق ادراك الأبناء أنفسهم لتلك الضغوط ، وذلك بخلاف أطفال مرض الجلدية وقد يرجع ذلك أيضا إلى أن اصابة جسد الطفل ببعض الاضطرابات الجلدية لا يستلزم بالقطع تلك الحالة من الطوارئ الوالدية من قبيل أخذ الطفل إلى مراكز الغسيل الكلوى ، أو التنفس الاصطناعى فى حالات الإغماء المتكرر أو نقل الدم .. الخ .

إن كل تلك الحالات الضاغطة لا نجدها فى المقابل لدى الطفل المصاب بالأمراض الجلديةمن هنا تلاشت الفروق بين رؤية الآباء والأبناء بخصوص متغير عدد ضغوط أحداث الحياة وذلك لعدم وجود أية تداعيات إجرائية واضحة من وراء نوعية المرض الابن بالمقارنة بطفلى القلب والسرطان.

أما عن الطبيعة النوعية للضغوط ، فقد جاءت الضغوط المدرسية لا تحمل أية دلالات فارقة بين الآباء والأبناء لدى الفئات الثلاث من الأطفال المرض ، فالمواقف الضاغطة المدرسية التى ادركها الأبناء فى انفسهم تضاهى نفس المواقف المدرسية الضاغطة التى ادركها الأباء فى أبنائهم ايضا وقد يرجع ذلك التطابق إلى ان الضغوط المدرسية (التعليمية) تمثل أحد أهم روافد الضغوط التى يعاني منها المجتمع المصري بكافة فئاته ، من حيث صعوبة المناهج وكثرة

المقررات وضغط الدروس الخصوصية وزيادة الواجبات المدرسية وضعف مستوي المعلمين ،، إن كل تلك الضغوط النوعية يتم ادراكها من الطرفين الآباء والأبناء بصورة متقاربة ،، ولا يقتصر الأمر هنا على شريحة الأطفال المرض وإنما تنسحب نفس النتيجة على الأطفال الأصحاء من غير المرض وآبائهم أيضا .. أما عن الضغوط الوالدية فقد جاءت لا تحمل أية دلالات فارقة بين الآباء والأبناء لدى الفئات الثلاثة من الأطفال المرض وقد يرجع ذلك إلى أن الآباء دائما ما يركزون اهتماماتهم على الابن المريض والأبناء ، أما عن الضغوط الشخصية الخاصة بالطفل فقد ظهرت الفروق بين شريحة الآباء والأبناء المرض بالسرطان والجلدية على حين لم تظهر الفروق بين الآباء والأبناء المصابون بالقلب ، وقد يرجع ذلك إلى أن مريض الجلدية دائما ينتابه التوتر من رؤية الآخرين منه خوفا من انتقال العدوى منه ، الأمر الذى يسبب له مزيد من التوتر ومن ثم الضغط ، أما مريض السرطان ومع كثرة تردده على العيادات العلاجية والبرامج العلاجية التي تخضع لها ، فإن ذلك يؤثر علي جوانبه الذاتية الخاصة به ومن ثم ارتفاع معدلات الضغوط الشخصية له ، أما أطفال القلب فهم دائموا السكون وعدم الحركة، خوفا من المضاعفات الصحية على القلب ، الأمر الذى يقلل بدوره من حريتهم فى التنقل وبالتالى تقلص فرص الاتصال الشخصى مع الآخرين ، لا جاءت نتائجهم على متغير الضغوط الشخصية غير دالة مع ابائهم لنفس المتغير.

من المؤكد أن تدهور الحالة الصحية للطفل يلعب دوراكبيرا فى تقليص فرص التفاعلات الايجابية وذلك لانشغال الطفل بعمليات المتابعة والعلاج من جهة ، وانشغال الآخرين المتابعين له بعلاجه والاهتمام به من جهة أخرى ، الأمر الذى يجعل الطفل المريض أكثر وقوعا تحت المواقف الضاغطة حتى لو كانت حماية زائدة ورعاية واهتمام مبالغ فيه ، لكل ما سبق أكدت الدراسات السابقة وجود

فروق دالة بين الأطفال الأصحاء وغيرهم من غير الأصحاء على متغيرات ضغوط أحداث الحياة ، وهذا المؤشر البحثى تم التاكد منه من خلال الدراسة الحالية حيث كانت الفروق بين الأطفال المرض والأصحاء دالة على معظم متغيرات الدراسة من حيث عدد الضغوط ودرجة التأثر بضغوط أحداث الحياة والضغوط الاجتماعية والعائلية والشخصية ، وكانت الفروق جميعها لصالح شريحة الأطفال المرض الأمر الذى يشير بدوره إلى ضرورة إعداد البرامج التدريبية للإقلال من حدة الضغوط سواء للأطفال المرض أنفسهم أو للقائمين عل رعايتهم من الآباء والأمهات .

اتضح من خلال الدراسة الحالية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أطفال القلب وأطفال الجلدية علي متغير عدد الأحداث الضاغطة وذلك لصالح أطفال الجلدية وقد يرجع ذلك إلى طبيعة مرض الجلدية الذى يفرض على الطفل عدم الاختلاط بغيره من الأطفال حتي لا تنتقل عدوى المرض لهم ، ونفور الآقران من الاقتراب منه لنفس السبب ، الأمر الذى يزيد بدوره من حدة الضغوط التى يتعرض لها وذلك بالمقارنة بالطفل المصاب بالقلب الذى دائما ما تتقلص فرصة فى التفاعلات مع الآخرين نظرا للمحاذير المفروضة عليه صحيا ، أما متغير ضغوط أحداث الحياة فقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائيا داخل مجموعة الأطفال المرض بين أطفال السرطان واطفال القلب لصالح أطفال القلب وقد يرجع ذلك كما أسلفنا إلى جملة القيود المفروضة على الطفل والتى تحول بينه وبين امكانية التفاعل مع الآخرين .

أما بقية المتغيرات الأخرى للضغوط فلم تظهر فوق دالة إحصائيا مما يشير بدوره إلى أن حالة المرض قد تفرض اوضاعا متشابهة من الضغوط بغض النظر عن الطبيعة النوعية للمرض .... وينبغي الإشارة فى هذا الصدد إلى أن الموقف

الضاغط الذى يقابله الطفل المريض لا يمكن اعتباره موقفا ضاغطا لدى جميع الأطفال المرض وذلك ببساطة لأن تقدير الطفل للمواقف الضاغطة يعتمد على نظرته الادراكية ومدى وعيه واستيعابه وقدرته علي التحمل وكلها فيما نرى امورا يختلف فيها الأطفال بشكل واضح ، وفى هذا الصدد يذهب Everly إلي أنه من الضرورة معرفة الطبيعة النوعية لخصائص شخصية الطفل ثم ربطها بمدى ادراكه أو عدم ادراكه للمواقف الضاغطة التى يمر بها وذلك لتباين سمات وخصائص الأطفال سواء كانت انفعالية أو نفسية أو سلوكية ، وكذلك التعرف على الأساليب التى يتبعها الطفل لمواجهة مخاطر التهديد المتعلقة بالضغط (Everly & Rosenfeled , 1983) ويؤكد تلك الفكرة ما ذهب اليه الباحث Shaffer حينما قال أن الأفراد دائما ما يستجيبون للمواقف الضاغطة بناء على اعتقاداتهم نحو ذاتهم والعالم المحيط بهم (Shaffer:1984) (Johnson:1986) مما يعنى تباعا أن مفهوم الفرد عن ذاته وعن الآخرين قد تساهم فى تقوية الذات لمواجهة ازمات الضغوط وقد تعوقها ... الأمر الذى يفسر لنا تعددية المواقف الضاغطة للطفل المريض، فهو يشعر فى المقابل أن هناك اضطرابا فى صورته لذاته ينعكس بالتالى فى عدم قدرته علي تحمل الضغوط ومن ثم زيادتها بشكل واضح بالمقارنة بغيره ، فهم يشعرون بأن حالاتهم الصحية تختلف عن غيرهم مع ما يترتب على ذلك من محاذير ، فضلا على أنهم يدركون أن الآخرين دائمى الاشفاق عليهم ، الأمر الذى يشعرهم فى أحد المستويات بالدونية واضطراب فى صورة الذات ، مما ينعكس بدره على تعرضهم لمزيد من أحداث الحياة الضاغطة ، وعلى جانب آخر اثبتت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية فردية بين القلق كسمة وزيادة ادراك الفرد للمواقف والأحداث بأنها ضاغطة (Biellausks : 1982) ومثل هذه المؤشرات البحثية يمكن تفسيرها

من خلال حالات الأطفال المرض ، حيث أن إجراءات العلاج والشعور الدائم بالألم قد يفرز فى أحد المستويات الشعور بالتوتر ومن ثم الإحساس بالقلق خاصة إذا كانت الإجراءات العلاجية تتضمن بحكم طبيعتها بعض الاجهاد البدنى أو تحمل الالام .. ومن هنا فالطفل المريض أثر قلقا ومن ثم أكثر ادراكا للأحداث الضاغطة من قرنائه الآخرين .. والأمر هناقد يحمل المنظور العكس، حيث يؤكد كل من Fisher , Resosn إلى أن زيادة المواقف الضاغطة المفروضة على الفرد قد تؤدى به لاحقا إلى الشعور بالاكتئاب وعدم الكفاءة والقلق والارهاق الأمر الذى يؤثر سلبا على حالته النفسية (Fisher & Rea-son:1988) ولم تقف الآثار السلبية للضغوط المتعددة عن هذا الحد وإنما قد تصل إلى الارتعاشات وعدم التحكم فى العضلات العاصرة وكثر الأخطاء واضطرابات الكلام (Monat & Lazarus :1977) .

ومن الأمور التى ينبغى وضعها فى الاعتبار أن المواقف الضاغطة التى يمكن أن يقابلها الطفل المريض لا تتطلب بالضرورة فى جميع الأحوال أن تكون مواقف فجائية أو تتسم بالحدة أو سرعة التغيير وعدم التوقع ، ولكن الحادث الضاغط قد ينشأ أحيانا نتيجة للتكرارية والتواترية المصحوبة بالملل (تشابهية المواقف والأحداث) ،، الأمر الذى يسبب للفرد ضغطا يرغب فى أحد المستويات من الخروج منه ... من هذا المنطلق نجد أن تكرارية المواقف الحياتية المعاشة المفروضة على الطفل المريض من قبيل الالتزام ببرامج محددة للتغذية ومراجعة الأطباء وجداول صارمة لتناول الأدوية والوقوع تحت المحاذير اليومية الخاصة بطرق الحركة والنوم والسلوك بعامة قد تشعر الطفل بالملل والتضجر ومن ثم زيادة ادراكه للمواقف الضاغطة نتيجة نقص الاستثارة والتجديد (Golderger & Brznitz: 1982) كذلك يمكن أن ترجع زيادة الأحداث

الضاغطة للطفل المريض ألى أساليب الوالدين فى التفاعل والتعامل مع الطفل ، فهما دائما يتعاملون معه من منطق الشفقة المبالغ فيها ، والتغاضى عن الأخطاء، وتعميق اعتماديته عليهم ، وقضاء كل حاجاته تحت دعوى عدم ارهاقه ، الأمر الذى يسفر فى النهاية وفقا لآراء كل منHamiliton وزميله Warburton 1981 إلى القول بأن من شأن اعتمادية الطفل على والديه أن تجعله يواجه العديد من الأزمات لعدم تعوده علي المواجهة الايجابية القائمة علي فكرة استقلاليته عن الوالدين .(Bloom & Wolk :1987)

1. James H, Johnson (1986). Life events as stressors in childhood and adolescence, v.8, developmental clinical psychology and psychiatry, London.
2. Hinkle LE, and Wolff HG (1957). Health and social environment: Experimental investigations in a lighten, New York: Basic Books.
3. Hinkle LE and others (1956). The distribution of sickness disability in Homogeneous group of healthy adult men, American Journal of Hygiene, 64.
4. Hinkle LE (1961). Ecoldogica observation of the relation of physical illness, Mental illness and the social environment psychosomatic medicine, 23.
5. Beautrais and others (1982). Life events and childhood morbidity: A prospective study. Pediatrics, 70.
6. Meyer RJ and Haggerty RJ (1962). Streptococcal infections in families. Pediatrics, 29.
7. Heisel JS and others (1973). The significant of life events as contributing factors in the diseases of children behavioral. Pediatrics, 83.
8. Green WA and others (1985). Psychological factors and reticuloendothelial disease observations on a group of females with lymphomas and leukemias.

9. Hodges K and others (1984). Life events occurring in families of children with recurrent abdominal pain. Journal of psychosomatic research, 28.

10. Boyce TW and others (1983). Influence of life events and family routines on childhood respiratory tract illness. Pediatrics, 60.

11. Jacobs TJ and Charles E (1980). Life events and the occurrence of cancer in children. Psychosomatic medicine, 42.

12. Bedell JR and others (1977). Life stress and the psychological and medical adjustment of chronically ill children. Journal of psychosomatic research, 21.

13. Smith MS and others (1983). Psychological functioning life change and clinical status in adolescents with cystic fibrosis. Journal of adolescent health care, 4.

14. Gorsuch RL, Key MK (1974). Abnormalities of pregnancy as a functions of anxiety and life stress. Psychosomatic medicine, 36.

15. Bradley C (1980). Life events and the control of diabetes mellitus. Journal of psychosomatic research, 23.

16. Holmes TH and Masuda M (1974). Life changes and illness susceptibility in B.S. Dohrenwend (eds)

stressful life events. Their nature and effects, New York. John Wiley.

17. Jemmott JB and Locke SE (1984). Psychological factors, immunologic mediation and human susceptibility to infections diseases: How much do we know? Psychological Bulletin, 95.

18. Dekker DJ and Webb JT (1974). Relationships of the social readjustment rating scale to psychiatric patient status, anxiety and social desirability. Journal of psychosomatic research, 18.

19. Sterling S and others (1984). Recent stressful life events and young children's school adjustment. American Journal of Community Psychology, 13.

20. Egeland B and others (1981). Prospective study of the significance of life stress in the etiology of child abuse. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48.

21. Fontana A and Dovidio JF (1984). The relationship between stressful life events and school related performances of type A and type B.

22. Gad MT and Johnson JH (1980). Correlates of adolescent life stress or related to race, SES and Levels of Perceived Social Support. Journal of Clinical Child Psychology, 9.

23. Vaux A and Ruggiero N (1983). Stressful life change and delinquent behavior. American Journal of Community Psy., 11.

24. Cohen S and others (1982). Life stress and symptomatology: Determinants of suicidal behavior in children. Journal of The American Academy of Child Psychiatry, 21.

25. Ellicott A and others (1990). Life events and the course of bipolar disorders. American Journal of Psychiatry, 147.

26. Johenson SL and Robert JR (1995). Life events and bipolar disorder implications from biological theories psychological. Bulletin, 117.

27. Hunt N and others (1990). Life events and relapse in bipolar affective disorders. Journal of Affective disorders, 25.

28. Felner RO (1984). Vulnerability in childhood: A preventative framework for understanding children's efforts to cope with life stress and transition in MC Roberts (eds). Prevention of problems in childhood,, New York: John Wiley.

29. Gilbert B (1986). Physiological responsivity to venipuncture and speech giving in insulin-dependent diabetic adolescents at two levels of diabetic

control, published doctoral dissertation, University of Florida.

30. Bantell RH and Goodman BW (1983). Adolescent chest pain: A prospective study. Pediatrics, 71.

31. Coddington RD (1972). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children: A survey of professional workers. Journal of Psychosomatic Research, 16.

32. Coddington RD and Troxell JR (1980). The effect of emotional factors on football injury rates: A pilot study Journal of Human Stress, 6.

33. Paidilla ER and others (1976). Predicting accident frequency in children. Pediatrics, 58.

34. Bramwell ST and others (1975). Psychological factors in athletic injuries. Journal of Human Stress, 1.

35. Everly G and Rosenfeild R (1983). The mature and treatment of the stress response. New York Plenum Press.

36. Shaffer M (1984). Life after stress. New York Plenum Press.

37. Bieliauskas, Linas A (1982). Stress and its relationship to health and illness. Colorado, Westview Press.

38.Fisher S and Reason J (1988). Handbook of life stress, Cognition and Heath. John Wiley and Sons. Ltd.

39.Monat A & Lazarus R (1977). Stress coping. New York, Colombia University Press.

40.Goldberger L & Brenitz S (1982). Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects. New York. The Free Press.

41.Hamiliton V (1981). Human stress and cognition Manchester, England. John Wiley & sons Ltd.

42.Johnson R et al. (1986). Stress, self-esteem and coping during bereavement among the elderly social psychology quarterly, vol.49.

43.bloom D & Wolk S (1987). The interactive effects of locus and situational stress upon performance accuracy and time. Journal of Personality. vol.55.

العدوانية العلنية وعدوانية العلاقات وعلاقتهما بالتوافق النفسى الاجتماعى

دراسة للفروق بين الجنسين فى مستويات تعليمية وعمرية متتالية

ا.د/ العارف الله الغندور
أستاذ علم انفس
آداب عين شمس

ا.د / فتحى مصطفى الشرقاوى
أستاذ علم انفس
آداب عين شمس

ا.د / محمد سمير عبد الفتاح
أستاذ علم انفس
آداب إلمنيا

الدراسة .... الأهمية :

أولا : لقد تعددت التعريفات الإجرائية للسلوك العدواني إلى الحد الذى يجد فيه الباحث نفسه إزاء كم من التعريفات لا حصر لها .. الأمر الذى ترتب عليه إجرائيا تعددية مماثلة فى كم وكيف النتائج الخاصة بالسلوك العدوانى بعامة ولدى الجنسين من الأفراد بخاصة وتأتى القيمة الإجرائية لدراسة السلوك العدوانى فى أنها تزودنا ببعض المعطيات التي تساعدنا - بالقطع- على كيفية وضع وصياغة التصورات الخاصة بكيفية الإقلال من حدتها .ويزداد هذا المطلب وضوحا إذا كنا بإزاء ظاهرة بدأت فى المد والانتشار بين العديد من الشرائح الأمر الذى بات يهدد أمن الفرد والمجتمع على السواء .

ثانيا : إن جانبا كبيرا من تضارب النتائج البحثية قد يكون راجعا فى أحد المستويات إلى طبيعة الأدوات التى يلجأ اليها الباحث في جمعه للمعطيات ، وقضية السلوك العدواني فى علاقته بالأدوات احتلت حيزا كبيرا من اهتمامات المتخصصين فى مجال علم النفس ، فالبعض يرى أن الأدوات التقليدية التي

تستثير المستوى اللفظى للأفراد من قبيل الاختبارات والمقاييس الورقيه لا يمكن أن تزودنا بمؤشرات دقيقة عن طبيعة ذلك السلوك .. نظرا لقدرة المبحوث الهائلة علي تزييف الحقائق .. يري البعض الآخر أن ذلك المستوى من الأدرات يمكن أن يزودنا بحقائق ذات قيمة خاصة إذا لفترضنا حسن النية لدى المبحوثين . فضلا عن اللجوء إلى الأدوات ذات الطبيعة الرصدية والتسجيلية من قبيل الملاحظات ... إلخ ، فإذا أخذنا فى الاعتبار أن أسلوب الملاحظة للسلوك العدوانى قد تعترضه العديد من المصاعب من قبيل خلق أجواء العدوانية ومن ثم رصدها ... أصبحنا على قناعة – نسبيا – بأهمية الأساليب التقليدية فى الكشف عن طبيعة السلوك العدوانى .. ولعل التراث الهائل من البحوث الذى يعتمد على تلك الوسائل يؤكد تلك القناعة ولا ينفيها .

ثالثا : إن المطلع على التراث البحثى فى مجال علم النفس بخصوص السلوك العدوانى يجد فى المقابل كما هائلا من النتائج المتضاربة ، والتي يرجع جانبا منها إلى ذلك التباين الهائل فى الأطر المجتمعية المرجعية . تلك الأطر التي تضفى بدورها المشروعية أو عدم المشروعية على ذلك السلوك ، الأمر الذى يجعلنا –فى المقابل– علي يقين بإن السلوك الواحد قد تتباين رؤانا تجاهه باختلاف المنظورات الثقافية والحضارية ... وتأتى هذه القضية فى هذا المقام نظرا لاعتماد الدراسة الحالية علي أحد الاختيارات الأجنبية الحديثة ١٩٩٧ لقياس السلوك العدوانى .. ومن ثم ضرورة النظر إلى تلك المؤشرات المعتمدة عليها في إطار الخصوصية الحضارية لمجتمعنا .

رابعا : إن الدراسة النوعية لمفهوم العدوانية إنما تستهدف فى النهاية مساعدة الفرد على تحقيق التوافق النفسى والاجتماعى ، ذلك المتغير الذى ينبغى

أن نوليه قدرا كبيرا من الاهتمام البحثى ، فلا يكفى أن تقف مجهوداتنا البحثية عند حد الوصف الرقمى للعدوانية كما تعكسة الأدوات الموضوعية سواء كانت علنية (مباشرة) أو عدوانية العلاقات (غير المباشرة) وإنما يجب السعى قدما إلي محاولة الربط بين تلك العدوانية وغيرها من المتغيرات الأخرى ذات القيمة الإجرائية من قبيل مدى قدرة الفرد العدوانى على التكيف مع ذاته ومع غيره.

الدراسة ... الإطار النظرى :

إن السلوك العدوانى الذى يصدر من الأفراد إنما يعد فى أحد المستويات نوعامن التفعيلات المرضية نظرا للتأثيرات السلبية المترتبة علي ذلك فى مجال العلاقات التفاعلية الإنسانية ، لذا يميل البعض إلى المزاوجة بين مصطلح العدوان ومصطلح الاجتماعية فى مفهوم واحد وهو " العدوانية الاجتماعية " وهى تلك التى يترتب عليها إلحاق الضرر (بالضحاياالآخرين) وذلك للتفرقة بينها وبين العدوانية الذاتية . تلك التي تعود أضرارها بالدرجة الأولى علي الشخص المعتدى والتى تصل قمتهافى حالات الانتحار أو إيذاء النفس بصورة أو بأخرى ، حيث يكون الفرد هو المعتدى والضحية معا (Britt and Marion :1997)، وما يعنينا فى هذا المقام ذلك النوع الأول من العدوان ، والذى يمثل سلسلة من الأفعال الموجهة لالحاق الضرر بالتقدير الذاتى أو المركز الاجتماعى لشخص ما أو لجماعة ما ، كما أنه يشمل بعض نماذج السلوك مثل تعبيرات الوجه المعبرة عن الاستياء والعبث بمحتويات الغير وتدميرها ... ويلعب النوع (الجنس) دورا كبيرا فى إسهامات الباحثين في مجال دراسة السلوك الإنسانى ، وعلى الرغم من الاتفاق الكبير بين أهل التخصص فى أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث (Block, 1983) (Maccoby :1990) (**Maccoby and Jack-**

lin 1974, 1980) إلا أن الأبحاث التى أجريت على عدوانية الأطفال وفقا للنوع لم تدعم بشكل مستمر وما يماثلها هذه الفرضية ، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود أدلة علي ضيق الفجوة بين الذكور والإناث في العدوانية (Loeber , 1990) (Robins, 1986) (U.S departemtnt of justic 1990)

ومن الباحثين من يرجع وجود الفروق بين الذكور والإناث فى العدوانية بمظاهرها المتعددة إلى التضارب الواضح فى تعريفات العدوانية التي تعتمد عليها الأدوات المصممة فى هذا المجال . (Cairns and Cairns , 1984) (Eagle and steffen , 1986)

حيث أشارت إحدى الدراسات إلى أن الذكور والإناث لا يختلفون فى العدوانية المباشرة ، إلا أن الإناث أظهرن قدرا أكبر من العدوانية غير المباشرة للزملاء غير المعروفين (عدوانية العلاقات) (Feshbach , 1969)

وفى دراسة أخرى اتضح أن البنات ينتظرن فترات أطول حتى يتحدثن مع القادم الجديد (الزملاء الجدد) وأنهن يتجاهلن أفكار الزملاء الجدد بدرجة أكبر من الأولاد (Feshbach & Sones , 1971) ومن الأدلة التى تشير إلى انعدام الفروق بين الذكور والإناث علي العدوانية المباشرة (الأدائية) ما خلص إليه Hartup فى دراسته التى أجراها علي عينات تضم الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة وتلاميذ الصفين الأول والثانى الابتدائي من الجنسين ، إذ خلص إلى انعدام الفروق بينهما فى العدوان الأدائى (Hartup, 1974)

وقد لاحظ كذلك الباحث Archer ومعه مجموعة من الباحثين فى دراستهم لعينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية داخل أحد الفصول الدراسية عن طريق أسلوب الملاحظة ، أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث

بشأن ما يصدر عنهم من سلوكيات عدوانية (Archer et al., 1988) وهناك العديد من الأدلة التي أظهرت أن الذكور والإناث يظهرون أشكالا مختلفة من صيغ العدوان وسلوك الصراع ، وقد بدا ذلك واضحا من خلال دراسة مطولة استخدم فيها كل من Cairns & Cairns مقاييس العدوان وأساليب التعامل مع الصراع علي أطفال من الصف الرابع الابتدائى .. واستمرت الدراسة بشكل طولى علي نفس الأفراد حينما بلغوا الصف الخامس الابتدائى ، وقد تم الكشف عن تكرار ذكر العدوان البدنى بدرجة أكبر فى صراعات الذكور مع بعضهم بعضا، أما عن صراعات الإناث فكانت أقرب إلى عدوانية العلاقات منها إلى العدوانية البدنية من قبيل تجاهل البنات لبعضهن وإظهار مشاعر الاستياء والتباعد الاجتماعى (Cairns & Cairns , 1984) ، وفى دراسة أخرى استخدمت نفس المنحى الطولى استهدفت دراسة التطورات الحادثة فى العدوان خلال الصفوف الدراسية من الصف الرابع حتى التاسع ، تم التوصل إلى أن العدوان البدنى قد استمر بين الذكور خلال مرحلة الطفولة وحتى أوائل مرحلة المراهقة ، أما عن الإناث فقد زادت بشكل ملحوظ عدوانيتهم المعنوية من قبيل إدانة بعضهن ببعض دون اتهام بشكل صريح ، وقد استمر هذا الشكل من العدوان حتى مرحلة المراهقة . (Cairns et al., 1984)

وفى دراسة أخري أوضحت كيف أن البنات والأولاد يمكن أن ينظروابشكل مختلف إلى أنواع معينة من السلوك العدوانى ، فلقد أشار الأولاد إلى أن مفهوم العدوان دائما ما يرتبط فى أذهانهم بالعدوان البدني وإتلاف الممتلكات ، بينما أشارت البنات إلى الاستبعاد الاجتماعى والنبذ وتوتر العلاقات .

(Foster et al., 1986)

وفى واحدة من الدراسات القليلة التي ركزت على عدوانية البنات بشكل خاص ، علي الرغم من قيام الباحثين بتضمين عينة من الأولاد فى تلك الدراسة تم طرح سؤال مفتوح علي كل من الأولاد والبنات (سن ١٠-١٢ عام) " ما الذى تفعله عند الإحساس بالغضب من ولد أخر (بنت أخرى) فى الفصل سواء بالنسبة لهم أو لزملائهم من نفس الجنس، وقد أشارت نتائج تلك الدراسة التي تدور أساسا حول رد الفعل تجاه الغضب ، إلى أن البنات استخدمن قدرا أكبر من وسائل العدوان غير المباشر مثل الاغتياب وذكر روايات مختلقة وغير حقيقية ، وتجاهل معرفة أحد الأشخاص ، والانتقام أثناء اللعب ، والتصادق مع شخص أخر على سبيل إثارة أخر ، بينما يستخدم الأولاد طرقا للعدوان المباشر بدرجة أكبر من قبيل السب والضرب والرفس والاحتكاك البدني وتحطيم الأشياء .

(Lagerspetz et al ., 1988)

أما عن اختلاف العمر داخل فئة النوع الواحدة ، فقد أجريت دراسة علي مجموعة من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين الثامنة والخامسة عشر للوقوف علي نوعية ردود الفعل الحادث فى حالات الغضب ، وبعد تطبيق أحد اختبارات العدوانية ، اتضح وجود ثلاثة أنواع من التعبير عن الغضب بالنسبة للأولاد عمر ثماني سنوات وهى :

أولا : الوسائل المباشرة (الرفس ، الضرب ،الدفاع ، السب) .

ثانيا : الوسائل غير المباشرة (إطلاق الشائعات - اقتراح الابتعاد عن الشخص الأخر).

ثالثا : التباعد كما يتمثل فى الشكوى للمعلم ، والذهاب بعيدا ، والتجهم وبالنسبة للأفراد عمر خمس عشر سنة. فقد خلصت الدراسة إلى وجود ثلاثة

بشأن ما يصدر عنهم من سلوكيات عدوانية (Archer et al., 1988) وهناك العديد من الأدلة التي أظهرت أن الذكور والإناث يظهرون أشكالا مختلفة من صيغ العدوان وسلوك الصراع ، وقد بدا ذلك واضحا من خلال دراسة مطولة استخدم فيها كل من Cairns & Cairns مقاييس العدوان وأساليب التعامل مع الصراع علي أطفال من الصف الرابع الابتدائي .. واستمرت الدراسة بشكل طولي علي نفس الأفراد حينما بلغوا الصف الخامس الابتدائي ، وقد تم الكشف عن تكرار ذكر العدوان البدني بدرجة أكبر في صراعات الذكور مع بعضهم بعضا، أما عن صراعات الإناث فكانت أقرب إلى عدوانية العلاقات منها إلى العدوانية البدنية من قبيل تجاهل البنات لبعضهن وإظهار مشاعر الاستياء والتباعد الاجتماعي (Cairns & Cairns , 1984) ، وفي دراسة أخرى استخدمت نفس المنحى الطولي استهدفت دراسة التطورات الحادثة في العدوان خلال الصفوف الدراسية من الصف الرابع حتى التاسع ، تم التوصل إلى أن العدوان البدني قد استمر بين الذكور خلال مرحلة الطفولة وحتى أوائل مرحلة المراهقة ، أما عن الإناث فقد زادت بشكل ملحوظ عدوانيتهم المعنوية من قبيل إدانة بعضهن ببعض دون اتهام بشكل صريح ، وقد استمر هذا الشكل من العدوان حتى مرحلة المراهقة . (Cairns et al., 1984)

وفي دراسة أخري أوضحت كيف أن البنات والأولاد يمكن أن ينظروابشكل مختلف إلى أنواع معينة من السلوك العدواني ، فلقد أشار الأولاد إلى أن مفهوم العدوان دائما ما يرتبط في أذهانهم بالعدوان البدني وإتلاف الممتلكات ، بينما أشارت البنات إلى الاستبعاد الاجتماعي والنبذ وتوتر العلاقات .
(Foster et al., 1986)

وفى واحدة من الدراسات القليلة التي ركزت على عدوانية البنات بشكل خاص ، علي الرغم من قيام الباحثين بتضمين عينة من الأولاد فى تلك الدراسة تم طرح سؤال مفتوح علي كل من الأولاد والبنات (سن ١٠-١٢ عام) " ما الذى تفعله عند الإحساس بالغضب من ولد أخر (بنت أخرى) فى الفصل سواء بالنسبة لهم أو لزملائهم من نفس الجنس، وقد أشارت نتائج تلك الدراسة التي تدور أساسا حول رد الفعل تجاه الغضب ، إلى أن البنات استخدمن قدرا أكبر من وسائل العدوان غير المباشر مثل الاغتياب وذكر روايات مختلقة وغير حقيقية ، وتجاهل معرفة أحد الأشخاص ، والانتقام أثناء اللعب ، والتصادق مع شخص آخر على سبيل إثارة آخر ، بينما يستخدم الأولاد طرقا للعدوان المباشر بدرجة أكبر من قبيل السب والضرب والرفس والاحتكاك البدنى وتحطيم الأشياء .
(Lagerspetz et al ., 1988)

أما عن اختلاف العمر داخل فئة النوع الواحدة ، فقد أجريت دراسة علي مجموعة من التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين الثامنة والخامسة عشر للوقوف علي نوعية ردود الفعل الحادث فى حالات الغضب ، وبعد تطبيق أحد اختبارات العدوانية ، اتضح وجود ثلاثة أنواع من التعبير عن الغضب بالنسبة للأولاد عمر ثماني سنوات وهي :

أولا : الوسائل المباشرة (الرفس ، الضرب ،الدفاع ، السب) .

ثانيا : الوسائل غير المباشرة (إطلاق الشائعات – اقتراح الابتعاد عن الشخص الأخر).

ثالثا : التباعد كما يتمثل فى الشكوى للمعلم ، والذهاب بعيدا ، والتجهم وبالنسبة للأفراد عمر خمس عشر سنة. فقد خلصت الدراسة إلى وجود ثلاثة

أنواع من التعبير عن الغضب يتصدرها العدوان المباشر ثم العدوان غير المباشر ثم التباعد (Bjork Quist et al ., 1992)

وهناك دراسة أخرى قام بها كل من Crick & Grotpeter تدور حول ما اصطلح على تسميته بعدوانية العلاقات مثل قول البعض لبعضهم الآخر أنهم سوف يتوقفون عن محبتهم إذا لم يطيعوا أوامرهم وكذلك محاولة استبعاد بعض الأفراد وإعاقتهم عن ممارسة بعض الأنشطة وقد استخدمت مقاييس ترشيح الأقران لكل من الذكور والإناث من الصف الثالث وحتى السادس وذلك لتقييم كل من عدوانية العلاقات والعدوانية العلنية (المباشرة) ، وقد لوحظ وجود ارتباط، ولكنه متوسط بين هذين النوعين من العدوانية ، كذلك أظهرت البنات ميلا واضحا تجاه عنف العلاقات بعكس عدوانية البنين المباشرة. (Crick & Grotpeter. 1995)

وعلي الرغم من أن مثل هذه الدراسات يمكن أن تضيف المزيد من المعرفة حول السلوك العدواني للبنات ، إلا أن عدوانية العلاقات وفقا لتعبير Britt لا يمكن أن تحيط بكل أشكال العدوانية التي تظهر خلال التفاعل الحي بين البنات وزميلاتهن من البنين والبنات من قبيل الإيماءات وتعبيرات الوجه واللمز والغمز، فكل تلك المظاهر الشكلية تعجز الاختبارات التقليدية عن رصدها .

(Britt & Marion, 1997)

وقد أشارت بعض الدراسات في هذا الصدد إلى أن الأطفال يحصلون علي قدر أكبر من المعلومات من لغة أجسام زملائهم (طريقة المشي والجلوس والالتفات والحركة)، ويشمل ذلك القبول الاجتماعي أو الرفض أو المديح أو السخرية التي يمكن أن تظهر في بعض الملامح أيضا من قبيل إغماض العينين

وهز الشعر والاستدارة بعيدا عن أحد الأقران واللوم الاجتماعى (Olweus, 1991) (Feshbach,1969) أما عن علاقة المشاغب Bully بالضحية Victim فقد عرف الباحث Olweus المشاغبة بأنها الأفعال السلبية الموجهة ضد فرد أو مجموعة من الأفراد عن طريق الاتصالات الجسمية أو الكلمات أو غير ذلك من الطرق أو الايماءات السيئة dirty gestures ، والمشاغبة وفقا لما سبق قد تكون غير مباشرة مثل العزلة والاستبعاد الاجتماعى وقد تكون مباشرة مثل الهجوم المباشر علي الضحية ، وقد تمت الإشارة إلى أن البنات يملن إلى إظهار قدر أكبر من المشاغبة غير المباشرة .

(Olweus : 1991)

وقد أوضحت بعض الدراسات بأنه علي الرغم من أن عدد المشاغبين الذكور ضعف عدد المشاغبات ، إلا أن هناك احتمال أكبر فى أن تلجأ البنات إلي العدوانية اللفظية والنفسية فى مقابل الأولاد الذين يعتمدون علي العدوانية البدنية(lowenstein, 1977)

ويتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة أخري ، حيث أشارت إلى أنه علي الرغم من ميل الذكور للتحرش الجسمى بدرجة تفوق الإناث إلا أن السلوك الوحيد الذى أدى إلى إظهار اختلافات الجنسين هو التعرض للضرب أو الدفع (Ligby & Slee , 1991)

وعن السبب فى لجوء الإناث إلى الأشكال المتعددة من العدوانية غير المباشرة ، يري البعض أن الفتيات يعتبرن تلك العدوانية أكثر فعالية من بقية الأشكال الأخرى ، لأنها تلعب دورا في توصيل رسائل الصد والعنف دون وجود الأدلة الدافعة المباشرة علي وقوع العدوان علي الضحية ومن ثم إمكانية التبرير فى حال وقوع الصدام ، وفى تجربة أجريت علي عينة من المراهقين من الجنسين،

تم رصد ما يوضح أن الفتيات تتصور العدوان اللفظى علي أنه سبيل للوصول لمكانة متميزة وسط الأقران ، (صاحبة اللسان الطويل هى القائدة) بينما في عينة الذكور يرون أن العدوان اللفظى يصلح فقط كوسيلة لحفظ ماء الوجه -Sav ing face only ومن ثم فالولد العدواني هو القادر على أخذ حقوقه بيده. (Rauste - von & Wright , 1989)

ويفسر البعض لجوء الفتيات إلى العدوان الاجتماعى إلى تلك المعايير والمحكات المجتمعية المفروضة علي كليهما (Maccoby , 1990) وكذلك لأن جماعات الفتيات أكثر عددا من جماعات البنين ، ومن ثم خصوصية الجماعة الأولى وعمومية الأخرى (Clark, 1987)

أما عن الدراسات التى انصبت علي مفهوم الصداقة بوصفها المقابل لمصطلح العدوانية ، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن صداقة الفتيات مع بعضهن تميل إلى الألفة والدعم الدائم المشترك .. على حين أن صداقة البنين تميل إلي الضعف فى حال وجود ما يعكر صفو تلك الصداقة ، كذلك اتصفت صداقة البنات لنفس الجنس بارتفاع درجة المصارحة الذاتية وخاصة فى مرحلة المراهقة. (Maccoby, 1980, 1990)

وقد فسرت بعض الدراسات ميل الفتيات للعدوان غير المباشر فى تطور علاقاتهن الوطيدة مع بعضهن ، مما يتيح فى المقابل قدرا أكبر من الفرص لتلك العدوانية من قبيل المكائد والتهديد بإفشاء الأسرار والتلويح بالابتعاد الاجتماعى .. إلخ وذلك عكس الأولاد(Berndt , 1982) وفى هذا الصدد يقول الباحث Crick " عندما يحاول الأطفال إلحاق الضرر بالزملاء فإنهم يفعلون ذلك عن

طريق تدمير الأهداف أو تشويهها تلك التى يقدرها زملاؤهم من نفس الجنس (Crick & Grotpeter, 1995)

الدراسة ... الأهداف :

من خلال عرض التراث السابق يمكن الخروج ببعض المؤشرات الافتراضية التى تُعد بدورها الأهداف الخاصة بالدراسة الحالية :

أولا : لقد أشارت العديد من الدراسات إلى تلك التفرقة فى العدوانية بين الذكور والإناث ، وجاءت معظمها مؤكدة علي أن الذكور أكثر اقترابا من العدوانية العلنية ، فى حين أن الإناث أكثر اقترابا من عدوانية العلاقات ، وعلى الرغم من التأكيد شبه المطلق علي تلك الحقيقة ، إلا أننا لا بد أن نأخذ فى الاعتبار الخصوصية الحضارية والمعايير والمحكات المجتمعية المرجعية قبل التسليم المطلق بصحة هذه النتيجة ، فهناك العديد من المجتمعات التي تنمى فى أبنائها الذكور حب المسالمة والتعاونية والمشاركة الاجتماعية ، ولكنها فيما يبدو مظاهر قد تبعد الفرد عن فرصة التحرش البدنى مع الآخرين ، والعكس قد يكون صحيحا ففى مجتمعنا المصري بدأ الاهتمام المتزايد بلجوء الفتيات إلى ممارسة الألعاب العنيفة الأمر الذى قد يترتب عليه اللجوء النسبى للعدوانية العلنية فى مقابل ما اصطلح علي تسميته بعدوانية العلاقات ... لكل ما سبق فإن الدراسة الحالية ستحاول بدورها التعرض لتلك الفرضية للوقوف علي نوعية العدوانية لدى الجنسين من الذكور والإناث .

ثانيا : من المؤكد أن السلوك العدوانى يُعد فى أحد المستويات شكلا تعبيريا عن طبيعة التفاعلات الإنسانية بين الأفراد ، تلك التفاعلات التي تتدخل فى صياغتها العديد من الأبعاد ، وتأتى المرحلة العمرية للفرد لتسهم بنصيب

كبير في فض معميات ذلك التفاعل ... فالسلوك العدواني الصادر من طفل ما قبل المدرسة يختلف بالقطع عن السلوك العدوانى الصادر من فرد إبان مرحلة الرشد ، وهذا التباين لا يقف فقط عند حد الإطار الشكلى لصيغة العدوان ، وإنما يختلف كذلك فى مضمون السلوك العدوانى وأهدافه والآثار المترتبة عليه ، الأمر الذى يدفعنا تباعا إلى ضرورة الوقوف على الصيغ المختلفة للعدوان لدى عدة شرائح عمرية مختلفة .

ثالثا : هل الشخص العدوانى متوافق مع نفسه ومع غيره ؟ وعلى الرغم من أن الإجابة المنطقية لهذا التساؤل هى "لا" .. إلا أن الأمر فى أحد المستويات قد يجعلنا نراجع أنفسنا فى هذا الحكم المطلق .. فهناك العديد من المجتمعات التى تبارك سلوك الفرد العدوانى وتجعل من هذا الفرد انموذج ينبغي الاقتداء به .. حينئذ سيكون هذا الفرد أكثر توافقا علي المستويين الذاتى والمجتمعى معا ، علي حين يظل الفرد غير العدوانى - (من وجهة هذا المجتمع) أقرب ما يكون إلى السلبية والخنوع والاستسلام ... من هنا برزت الحاجة لضرورة التعرض لقضية مدى ارتباط السلوك العدوانى بمتغير التوافق النفسي والاجتماعى . وفى هذا الصدد تشيرالعديد من الدراسات إلى أن الطفل العدوانى أكثر عرضه لمخاطر سوء التوافق من غيره (Eron , 1993)

(Parker & Asher , 1987) (Serbin et al ., 1991)

ويؤكد تلك الحقيقة ولا ينفيها عدد ليس بالقليل من الدراسات السابقة ويكفى أن نشير فى هذا الصدد إلي بعضها .

(Bukowski & New comb , 1984) (Coie & Dodge , 1983)

(Coie & Kupersmidt , 1983)(Crick & Gropeter, 1995)

واضحة لأهمية متغير التوافق النفسي والاجتماعي ، يشير Kick. 1997 إلى أن هذا المتغير لا ينبغي قط إهماله أثناء التصدى لموضوع العدوانية .. مما يحتم على الدراسة الحالية ضرورة التصدى له بالدراسة .

رابعا : تعددت شكوى القائمين علي أمر رعاية الطلاب فى المرحلة الثانوية من كثرة المخالفات السلوكية ومظاهر العنف من قبل الطلاب الي الحد الذى أصبحت فيه تلك المشكلات تمثل تهديدا للجهات التربوية ، الأمر الذى ترتب عليه ضرورة البحث عن المظاهر والأسباب التي تكمن وراء كل تلك المظاهر التي تتسم بالطابع العنيف ، سواء على المستوى المباشر من قبيل الضرب والتكسير والتحطيم ومرورا بكل أشكال العدوانية اللفظية وانتهاء بكل مظاهر العدائية والغضب والانفعال والاستياء ... والدراسة الحالية ستحاول بدورها من خلال تناولها لظاهرة السلوك العدوانى التطرق بالبحث عن علاقة هذا السلوك بالقدرة علي التوافق لدى شريحة من طلاب المرحلة الثانوية والإعدادية وكذلك الوقوف على طبيعة الفروق بين هؤلاء الطلاب علي المظاهر المختلفة للعدوان حتى يتسنى وضع أفضل الاستراتيجيات الكفيلة بالاقلال من حدة هذا السلوك العدوانى ، وينبغى الإشارة فى هذا الصدد إلى أن السلوك العدوانى أيا كانت طبيعته إنما يعد جزء لا يتجزأ من طبيعة النسيج الاجتماعى لأية جماعة بحيث يصعب تفسير نتائج الدراسات الكمية استنادا لدلالة الرقم وحده .. من هذا المنطلق فالدراسة الحالية ستخضع شريحة كبيرة من طلاب المرحلة الثانوية والإعدادية للدراسة وصولا لشكل الارتباطات بين سلوكياتهم العدوانية وتوافقهم المنزلى والاجتماعى والصحى والانفعالى .. ليس هذا فحسب وإنما كذلك للوقوف علي أثر النوع (طلاب– طالبات) فى التأثير علي السلوك العدوانى والقدرة علي التوافق .

الدراسة ..... تحديد المفاهيم :

تتضمن الدراسة عددا من المفاهيم الأساسية .. هي :

١-العدوانية:

أ – العدوانية العلنية .

ب – عدوانية العلاقات ...

٢-التوافق:

أ- النفسي.

ب- الاجتماعي

٣ – المستويات التعليمية والعمرية .

اولا : العدوان Aggression

على المستوى العلمى .. يتمثل العدوان فى كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف للهدم والتدمير نقيضا للحياة فى متصل من البسيط إلى المركب . ويرى أدلر أنه أى مظهر لإدارة القوة ، بينما يعتبره دولارد وجمهرة من السلوكيين فعلا يمثل استجابة تهدف إلى الحاق الأذى بكائن أو بديله بينما يرى أخرون أنه تلك الاستجابة الناجمة عن الإحباط (حسين عبد القادر ١٩٩٣ ص٤٧٩).

ويميز مصطفى كامل ١٩٩٣ بين نوعين من العدوان ..أولهما مباشر .. حينما يوجه إلى فرد أو شئ باعتباره مصدرا للإحباط فى صور مختلفة سواء باستخدام القوة الجسمية أو بالتعبير اللفظى أو الحركى أو بانفصام العلاقة به ، أو بالايقاع به فى مواقف محبطة وضاغطة .

أما عن النوع الثانى من العدوان ، فيكون عندما يفشل الفرد في توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلى خوفا من العقاب أو نتيجة الإحساس بعدم الندية فيحوله إلى شئ أخر أو فرد آخر تربطه صلة بالمصدر الأصلى ، وهذا ما يعرف بالعدوان غير المباشر (مصطفى كامل ١٩٩٣، ٤٨٠). وانطلاقا من التمييز السابق بين العدوان المباشر وغير المباشر .. يمكننا هنا التمييز بين نوعين من العدوان يتسقا مع فى الأهداف المحددة لهذا البحث ألا وهما :

أ – العدوان العلنى :نعنى به العدوان المباشر الموجه نحو الآخر سواء اتخذ هذا العدوان صورة لفظية أو صورة مادية بدنية (ويتحدد هذا المفهوم إجرائيا من خلال درجة الفرد على بعدى العدوانية البدنية واللفظية فى المقياس المستخدم).

ب –عدوان العلاقات : ونعنى به العدوان غير المباشر والذى يتضمن ظهور مشاعر الغضب موجهه نحو أشياء أو أشخاص لهم صلة بالمصدر الأصلى المعنى بالعدوان (ويتحدد هذا المفهوم إجرائيا من خلال درجة الفرد علي بعدى الغضب والعدائية فى المقياس المستخدم) .

٢– التوافق Abjustment يعتبر التوافق كمفهوم إلى قدرة الفرد على إحداث التوازن بين ما يريد ويرغب فى تحقيقه وبين ما يريده الآخر ويرغب فى تحقيقه أيضا في الوقت نفسه (العارف بالله الغندور، ١٩٩٢، ص٢١٤).

ويتضح من التعريف السابق أن التوافق عملية لها وجهان أحدهما نفسى خاص بالفرد فى علاقته بنفسه والآخر اجتماعى يتعلق بعلاقة الفرد بالأخرين ، ورغم صعوبة الفصل بين الوجهين اللذين يمثلان عملة واحدة متكاملة العناصر .. إلا أننا سوف نحاول أن نتعرض لكل وجه منهما على حدة على سبيل التعريف

النظرى أولا ثم التحديد الإجرائى لما يستهدفه البحث من وراء المفهوم .

علي المستوى النفسى ، يمكن تعريف التوافق النفسى بأنه حالة من الاستقرار الانفعالى والرضا عن الذات نتيجة للتوازن الحادث بين رغبات الإنسان وقيمه .. أو بلغة التحليل النفسى بين الهو والأنا الأعلى .

وعلى المستوى الاجتماعى ، فيتمثل التوافق فى قدرة الفرد علي إقامة علاقات متوازنة مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها .

أما علي المستوى الإجرائى : فيمكن تحديد هذه المفاهيم علي النحو التالى:

أ-التوافق العام : هو درجة الفرد على اختبار التوافق العام المستخدم فى هذه الدراسة (اختبار هيوم . بل).

ب - التوافق النفسى : وهو ما يعبر عن درجة الفرد على مقياس التوافق الانفعالى .. خاصة المقاييس الفرعية للمقياس السابق .

جـ- التوافق الاجتماعى : وهو ما يعبر عنه درجة الفرد علي مقياس التوافق الاجتماعى - كأحد المقاييس الفرعية - المقياس السابق .

٣-المستويات التعليمية والعمرية:

تشتمل الدراسة على مستويات ثلاث :

أ - تعليميا :

١- الصف الثانى الإعدادى.

٢ - الصف الأول الثانوى

٣- الصف الثالث الثانوى

ب - عمريا : ١- ١٣ عام .. بمتوسط ٢ر١٣

٢- ١٥ عام .. بمتوسط ١ر١٥

٣- ١٧ عام ... بمتوسط ٨ر١٦

الدراسة ... الفروض :

تحاول الدراسة الحالية التحقق من الفروض التالية :

١- توجد علاقة ارتباطية داة بين مظاهر السلوك العدوانى المختلفة (البدنية - اللفظية - الغضب - العدائية) وبين مظاهر التوافق المنزلى والصحى والاجتماعى والانفعالى .

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية (الأول والثالث) وطلاب المرحلة الإعدادية (الصف الثانى) علي الأبعاد الفرعية لمتغيرى العدوانية والتوافق وفقا للمستويات الدراسية .

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية (الأول والثالث) وطلاب المرحلة الإعدادية (الصف الثانى) علي الأبعاد الفرعية لمتغيرى العدوانية والتوافق وفقا لمتغير الجنس.

الدراسة .... الطريقة والإجراءات :

أولا : العينة : بلغ المجموع الإجمالى لعينة الدراسة الحالية ٢١٠ مبحوثا تم اختيارهم وتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات فرعية وفقا للهدف العام للدراسة وحيث يتم مراعاة بُعدى الفرق الدراسية وكذلك النوع (الجنس) ، وفيما يلى خصائص العينة من حيث هذين البعدين .

أ - من حيث العدد :

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة الكلية للدراسة وفقا لمتغيرى الفرق الدراسية والنوع

	الذكور		الاناث	
	ك	٪	ك	٪
الصف الثالث الثانوي	٣٥	٣٣ر٣	٣٥	٣٣ر٣
الصف الاول الثانوي	٣٥	٣٣ر٣	٣٥	٣٣ر٣
الصف الثاني الاعداي	٣٥	٣٣ر٣	٣٥	٣٣ر٣
مج	١٠٥	١٠٠	١٠٥	١٠٠

ب - من حيث العمر :

جدول رقم (٢) يوضح متوسطات أعمار أفراد العينة الكلية وفقا لمتغير الفرق الدراسية

	الصف الثالث الثانوي	الصف الاول الثانوي	الصف الثاني الاعدادي
متوسط العمر	١٦ر٨	١٥ر١	١٣ر٢

ثانيا : الأدوات : أ- قائمة العدوانية ... ترجمة وإعداد : فتحى الشرقاوى ، محمد سمير عبد الفتاح :

تعتبر قائمة العدوانية Hostility inventory لكل من , durkee Buss واحدة من أهم نماذج استبيانات الرأى حول العدوانية التى يتكرر استخدامها بشكل مستمر ، ولعل الدليل علي ذلك أنه قد تم الاستشهاد بتلك القائمة ٢٤٢ مرة في قائمة إحصاء العلوم الاجتماعية خلال الفترة من (١٩٦٠-١٩٨٩)(Bushman et al., 1991)

وقد يرجع ذيوع تلك القائمة الي احتوائها علي سبعة مقاييس فرعية للعدوانية مثل الهجوم Assault والعدوانية غير المباشرة indirect aggres-sion والتهيج Irritability والسلبية Negativism والاستياء Resentment والشكوك Quspicion والعدوان اللفظى. V.Aggression

إن القيمة العلمية والعملية لقائمة كل من بس Buss ودركى Durkee تكمن في أنها خرجت علي الشكل التقليدى لقوائم رصد العدوانية عند الأفراد والتى عادة ما تعطى درجة واحدة للعدوانية بغض النظر عن التباينات الفرعية لأوجه العدوان ، المختلفة .. وقد تم التوصل إلي أن الدرجات المستقاة من تطبيق هذه القائمة مرتبطة مع شدة الصدمات التي قد يتعرض لها الفرد وتتطلب منه إظهار تلك الجوانب المتعددة من العدوان، التي تتضمنها القائمة (Scheier et al., 1978) فحينما تم تطبيق تلك القائمة علي مجموعة من السجناء المحكوم عليهم فى قضايا إجرامية من قبيل القتل والسرقة بالإكراه

والاغتصاب (Violent prisoners) وجد أن درجاتهم علي هذه القائمة ارتفعت بشكل دال إحصائيا عند مقارنتهم بغيـــرهـم من غيـــر أصحاب العنف (Gunn & Gristwood , 1975) . وفي دراسة أخرى أجريت علي مجموعة من السجناء، وجد بعض الباحثين أن درجاتهم ارتفعت بشكل دال إحصائيا علي مقاييس الهجوم والعدوانية غير المباشرة والتهيج والسخط والشكوك ولكن انخفضت درجاتهم على السلبية والعدوانية اللفظية ، ويعلق الباحثون في هذا الصدد علي ضرورة الوقوف بدقة علي الطبيعة النوعية لظـــواهر العدوانـــية لدى الفرد بدلا من الاتجاه العام بوصفه عـــدوانى أو غـــير ذلك .(Maiuro et al., 1988)

وبرغم الكفاءة التي ظهرت عليها قائمة كل من بس Buss ودركى Durk-ee إلا أن الباحث Buss نفسه ومعه زميله perry شككا فى بعض الجوانب الخاصة بهذه القائمة فى بداية التسعينات وعلى وجه التحديد فى عام ١٩٩٢ عندما نشرا بحثا مطولا بعنوان The aggression - Questionnaire فى مجلة J.of personality and social psychology الأمر الذى أثار ردود فعل شديدة فى مجال قياس العدوانية والعدائية . فيؤكد Buss أن المقاييس السبعة لقائمة العدوانية قد تم إعدادها بصورة استنتاجية ولا يوجد تحليل عاملى للمفردات Factor analysis for items (Buss & Perry: 1992)

وبعد إجراء التحليلات العاملية لقائمة كل من Buss ودركى Durke اتضح وجود عاملان أحدهما يتكون من الهجوم والعدوانية غير المباشرة والتهيج والعدوانية اللفظية وأطلق عليه العدوانية Aggressiveness ، أما العامل الآخر فيتكون من الأستياء والشك وأطلق عليه العدائية Hostility . وفـى

دراسة أخرى قام بها Bending , 1962 ذهب إلي أن التحليلات العاملية أوضحت وجود عامل أكثر نوعية أطلق عليه العداء غير الظاهر "المستتر" Covert Hostility وعامل أخر أطلق عليه العداء الظاهر Overt Hostility ويتكون بصورة رئيسية من مفردات الهجوم والعدوان اللفظى (Bending , 1962) ، وعلى الجانب الآخر تم التوصل كذلك إلى وجود عاملين نتيجة استخدام قائمة Buss ودركى Durkee أحدهما يتكون من مفردات الهجوم والعدوانية اللفظية والآخر يتكون من مفردات الاستياء والشك ، ولكن مع ملاحظة عدم ثبات أي عامل على امتداد عينة الأفراد (Edmunds & Kendrick:1980) إضافة إلى أن بعض العبارات المخصصة لقياس بُعْد ما قد تتداخل في بقية الأبعاد الفرعية الأخرى للعدوان . ففى الوقت الذى تقيس فيه العبارة " عندما ينتابنى الغضب اتفوه ببعض العبارات البيئية " البعد الخاص بالتهيج ، إلا أنها فى نفس الوقت يمكن أن تقيس البعد الخاص بالعدوانية اللفظية وقد يرجع ذلك التداخل إلى أن المقياس لم يعتمد فى الأساس على الأسس التجريبية Empirically بقدرة اعتماده على التخمينات المنطقية (Buss et pekky :1992.Reasonable guesses) واستمارة Buss للعدوانية سيتم تعريبها ونقلهاإلى العربية من خلال الدراسة الحالية (**فتحى الشرقاوى: ١٩٩٨**)، ومن ثم التأكد من إجراءات صدقها وثباتها من خلال تطبيقها على شريحتين من الأفراد، أحدهما مجموعة من الذكور والأخرى مجموعة من الإناث فى شرائح عمرية متعددة.

وحاصل جمع درجتى متغير العدوانية البدنية والعدوانية اللفظية يشكلان معا العدوانية العلنية ، علي حين أن حاصل جمع درجتى متغير الغضب والعدائية

يشكلان معا عدوانية العلاقات .

مراحل إعداد الأداء إلى العربية :

١- تم تعريب بنود القائمة إلى العربية ، وقد تمت الاستعانة فى هذه المرحلة باثنين من المتخصصين فى اللغة الإنجليزية ، وذلك للاطمئنان على سلامة الصياغة والمعنى لكل بنود القائمة " انظر قائمة الملاحق" .

٢ – وجد الباحثان " مُعدا القائمة للعربية " بعض التعبيرات الغامضة نسبيا الأمر الذى دفعهما إلى ضرورة إحداث بعض التعديلات فى صياغة البنود، مع الحفاظ ، قدر المستطاع – علي المعنى الكامن وراء كل بند ثم تعديله

وفيما يلى عدة نماذج من هذه التعديلات :

اولا : العدوانية البدنية :

أ – الترجمة الحرفية للبند رقم (٤) اننى اتشاجر عادة بدرجة أكبر من الشخص المتوسط والتعديل الصياغى للبند رقم (٤) اننى اتشاجر عادة بدرجة أكبر من الشخص العادى.

ب – الترجمة الحرفية للبند رقم (٥) إذا كان الأمر يتطلب اللجوء للعنف للمحافظة علي حقوقى سأفعل ذلك والتعديل الصياغى للبند رقم (٥) " إننى دائما ما أميل للعنف فى تحقيق أهدافى"

وقد يرجع سبب التعديل إلى أن العدوان فى العبارة الأجنبية لا يمكن اعتباره كذلك ، لأن المطالبة بالحق فى حالة وجود رفض مقابل ، قد يدفع الفرد للجوء للقوة بغرض استرجاعه وإعادته .. حينئذ لا يمكن أن نطلق عليه عدوانا بالمعنى المتعارف عليه اصطلاحيا .

ثانيا : العدوانية اللفظية :

الترجمة الحرفية للبند رقم (١) اصارح اصدقائى بشكل علني عندما اختلف معهم والتعديل الصياغى للبند رقم (١) لا أتردد فى أن اواجه زملائى بكلمات فجة فى حال اختلافى معهم .

الترجمة الحرفية للبند رقم (٥) يرى بعض أصدقائى أننى أميل للمجادلة.

التعديل الصياغى للبند رقم (٥) يري بعض أصدقاى أننى أميل للمجادلة دائما دون داع .

٣ – تم عرض القائمة في صورتها الأخيرة بعد الترجمة الحرفية والتعديلات التي أجريت عليها على مجموعة من المحكمين فى مجال علم النفس لمعرفة مدى وضوح البنود ومدى ملائمتها فى قياس الأهداف الفرعية الخاصة بكل بعد "العدوانية البدنية – العدوانية اللفظية – الغضب – العدائية) .. وكان هناك اتفاقا عاما بلغ ٨٠٪ بين مجموعة المحكمين وعددهم (٥) باحثين على أن البنود تعكس مضمون الأهداف الفرعية لها .. وإن كان البعض قد أشار إلى تداخل بعض البنود مع بعضها البعض .. فالبنود الخاصة بالغضب يمكن أن تعكس فى أحد المستويات العنف اللفظى ، فالفرد الذى يشعر بأنه سريع التهيج يمكن ان يكون فى المقابل كثير المواجهة اللفظية مع غيره . وقد أجرى كل من Arnold & Perry 1997 مصفوفة ارتباطية للأبعاد الأربعة وكانت نتائجها كالتالى :

جدول (١) يوضح مصفوفة ارتباطية لأبعاد القائمة الأربعة

	العدوانية البدنية	العدوانية اللفظية	الغضب	العدائية
البدنية	–	٤٥ر.	٤٨ر.	٢٣ر.
اللفظية		–	٥٦ر.	٤٢ر.
الغضب			–	٤٥ر.
العدائية				–

ومحاولة التأكيد من مدى تداخل الأبعاد الفرعية الأربعة مع بعضها البعض ، تعد فى إطار الدراسة الحالية ، أحد الفروض التى يرغب الباحث في الوقوف على أبعادها (انظر نتائج الدراسة).

جدول (٢) يوضح توزيع أرقام عبارات المقاييس الفرعية لقائمة العداء

المقياس	عدد البنود	أرقام العبارات في القائمة
العدوانية البدنية	٨	٣-٤-٨-١٠-١٩-٢١-٢٤-٢٧
العدوانية اللفظية	٥	٢-٩-١٤-١٧-١٨
الغضب	٧	١-٧-١١-٢٠-٢٣-٢٥-١٣
العدائية	٨	٥-٦-١٢-١٥-١٦-٢٢-٢٦-٢٨

حساب ثبات المقياس :

تم تطبيق طريقة إعادة الاختبار لحساب الثبات علي شرائح مختلفة من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية والتى سبق التطبيق عليها وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين جاء معامل الثبات كالتالي :

جدول رقم (٣) يوضح معامل الثبات لقائمة العداء

المقياس	معامل الثبات
العدوانية البدنية	٨٩ر
العدوانية اللفظية	٨٠ر
الغضب	٨٨ر
العدائية	٨٥ر
الدرجة الكلية	٩٢ر

ب- اختبار التوافق للطلبة :

قام " محمد عثمانى نجاتى " باقتباس هذاالمقياس وإعداده باللغة العربية وذلك عن اختبار هيوم . م. بل The Adjustment Inventory ويشتمل المقياس على أربعة مقاييس فرعية تعطى أربع درجات تمثل المجالات التي يعانى فيها الفرد مشكلات توافقية ، هذا بالاضافة إلى درجة خامسة وهى مجموع الدرجات الأربع وتعد مؤشر للدلالة على درجة التوافق العام للفرد وهذه المجالات هى :

١ - التوافق المنزلى : ويدل ارتفاع الدرجة على سوء التوافق فى الحياة المنزلية .

٢- التوافق الصحى : وتدل الدرجة المرتفعة علي سوء الوافق من الناحية الصحية .

٣ – التوافق الاجتماعى : ارتفاع الدرجة يعني الميل إلى الخضوع وإلي الانسحاب والتقهقر في الاتصالات الاجتماعية ، بينما تعنى الدرجات المنخفضة الميل إلى السيطرة والعدوان فى الاتصالات الاجتماعية .

٤ – التوافق الانفعالى : ويشير ارتفاع الدرجة إلى عدم الاتزان في الحياة الانفعالية ، بينما يشير انخفاضها إلى وجهة الاتزان الانفعالى .

ويجيب المفحوض علي الأسئلة (وعددها ١٤٠ سؤالا) باختيار إجبة من إحدى الفئات التالية : نعم . لا . ؟

ثبات الاختبار :

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق علي بعض أفراد العينة وذلك من المجموعات الثلاث بواقع خمسة عشر من كل مجموعة ويبين الجدول التالى معاملات الثبات لمقاييس الاختبار الأربعة والدرجة الكلية للاختبار .

جدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات لمقياس التوافق

المقياس	معامل الثبات
توافق منزلى	٨٨ر
توافق صحى	٨٠ر
توافق اجتماعى	٧٩ر
توافق انفعالى	٨٢ر
توافق عام	٨٩ر

صدق الاختبار :

اتبع بل " الطرق الآتية في دراسة صدق الاختبار

أولا : اختيرت اسئلة كل مقياس علي أساس درجة تمييزها بين أعلي ١٥٪ وأدنى ١٥٪ من الأفراد في توزيع الدرجات ، وقد أبقيت فقط فى الاختبار الأسئلة التى ميزت بين هاتين المجموعتين.

ثانيا : قورنت درجات مقياس التوافق الاجتماعى بدرجات مقياس السيطرة - الخضوع(ع -س) فى اختبار الشخصية لبرنرويتر . وقورنت درجات مقياس التوافق الانفعالى والدرجة الكلية للاختبار بدرجة اختبار الشخصية لثرستون .

جدول (٥) يوضح معاملات الصدق لاختبار التوافق

المقياس	ن	غير مصححة	مصححة
التوافق الاجتماعى واختبار البورت (طلاب)	٤٦	٥٨ر	٧٢ر
التوافق الاجتماعى واختبار البورت (طالبات)	٥٠	٦٧ر	٨١ر
التوافق الاجتماعى ومقياس (ع -س)برنرويتر	٣٩	٧٩ر	٩٠ر
التوافق الانفعالى واختبار ثرستون	٩٦	٨٣ر	٩٣ر
الدرجة الكلية واختبار ثرستون	٩٦	٨٩ر	٩٤ر

ثالثا : اختيرت درجة صدق الاختبار أيضا عن طريق قيام بعض المرشدين النفسيين ونظار المدارس باختيار مجموعتين من الطلبة أحداهما حسنه التوافق جدا ، والثانية سيئة التوافق جدا ، ثم طبق الاختبار علي هاتين المجموعتين من الطلبة لمعرفة درجة تمييزه بينهما.

الصدق الداخلى للاختبار :

تم عمل مصفوفة ارتباطية للأبعاد الأربعة للمقياس وكانت نتائجها كالتالى:

جدول (٦) يوضح مصفوفة ارتباطية بين أبعاد التوافق الأربعة

البعد	منزلى	صحى	اجتماعى	انفعالى
توافق منزلى	١	٤٣ر	٠٤ر	٣٨ر
صحى		١	٢٤ر	٥٣ر
اجتماعى			١	٤٧ر
انفعالى				١

أما عن إجراءات التطبيق فقد تم التطبيق بشكل فردى علي طلاب المدارس الإعدادية فى محاولة للتغلب على مشكلة أن مقياس (بل) للتوافق قد أعد لتطبيقه علي طلاب وطالبات مدارس ثانوية وكذلك جامعات ، وذلك للتأكد من أن الطالب قد استوعب تعليمات المقياس وعباراته .

وقد راعى الباحث ألا يقدم أى تفسير للأسئلة الواردة فى المقياسين ولكن قدم أحيانا تفسير لمعنى بعض الكلمات التي لم يستطع المفحوص فهمها . وبالنسبة لطلاب المدارس الثانوية لم يزد العدد في الجلسة الواحدة عن خمسة طلاب حتى يطمئن الباحث لجدية الاستجابة .

أسلوب المعالجات :

سوف يعتمد الباحث علي الأساليب الإحصائية التالية :

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية .

٢ - أسلوب T.Test للوقوف علي دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين .

٤ - أسلوب توكى Tukey للتعرف علي اتجاه دلالة الفروق داخل المجموعات .

٥ - معاملات الارتباط لعمل المصفوفات الخاصة بمتغيرات الدراسة (بيرسون).

الدراسة ...النتائج وتفسيرها :

أولا : المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث للعنية الكلية (ن=٢١٠)

جدول رقم (١) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وكذلك الحد الأدنى والأعلي لدرجات العينة الإجمالية للبحث (ن =٢١٠)

	شريحه الذكور ن =(١٠٥)		شريحه الاناث ن= (١٠٥)		قميه ت	مستوي الدلاله
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التوافق المنزلي	٥٧و٨	١٣ر٤	٥٥ر٢	١١ر٨	١و٤٣	غير داله
التوافق الصحي	٥٧ر٤	١٠ر٩	٥٩ر٤	٩و٣	١و٤١	غير داله
التوافق الإجتماعي	٦٠ر٣	٩ر٢	٦١ر٤	٩و٠	٠و٩٣	غير داله
التوافق الإنفعالي	٦٥ر٦	١١ر١	٦٩ر٩	١٠و٨	٢و٨٥	داله عند ٠ر٠١
التوافق العام	٢٤١ر١٠	٢٤ر٥	٢٤٦ر٠	٢٩و٩	١٢و٩	غير داله
العدوانية البدنية	٢٣ر٣	٥ر٠٠	١٩ر٦	٥ر٢	٢٩ر٥	داله عند ٠ر٠١
العدوانيه اللفظية	١٦ر٧	٣ر٦	١٦ر٤	٣و٥	٠و٤٥	غير داله
الغضب	١٨ر٠	٤ر٧	١٨ر٣	٥ر٢	٠و٣٧	غير داله
العدائية	٢٢ر٩	٦ر٥	٢١ر٩	٥ر٤	١و٢٢	غير داله
العدوان العام	٨١ر٠	١٥ر٥	٦٧ر٣	١٤و٧	٢ر٢٩	داله عند ٠ر٠١

والتي تشتمل بدورها علي المجموعات الثلاثة للبحث (الفرقة الثالثة التعليم الثانوى - الفرقة الأولي للتعليم الثانوى ، والفرقة الثانية من التعليم الإعدادى) وبذلك بالنسبة للذكور والإناث معا .. ويبدو من خلال الجدول وجود تباين واضح فى درجات الحد الأدنى والحد الأعلى لدرجات كافة المتغيرات البحثية ، مما يشير بدوره إلي وجود تشكيله من التباينات في استجابات المبحوثين وفقا المتغيرات البحثية الخاصية بالجنس (النوع) والمستوى الدراسى (التعليم) كذلك فإن تباين الدرجات بهذا الشكل يعكس فى المقابل مدى حساسية الأدوات المستخدمة فى الكشف عن الفروق الفردية لدى عينة الدراسة الإجمالية.

ثانيا : المصفوفة الارتباطية (بيرسون) لكافة المتغيرات البحثية (التوافق بأبعاده الأربعة - السلوك العدوانى بأبعاده الأربعة للعينة الكلية للبحث (ن=٢١٠)

جدول (٣٣) يوضح مصفوفة الارتباط بين العدوان والتوافق للعينة الكلية

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١- عدوانيه بدنيه	١	٠,٤٣٩	٠,٣٨٤	٠,٢٣٨	٠,٥٥٠	٠,٥٥٣	٠,٧٨٤	٠,٣٣٧	٠,٢٩٥	٠,٤٠٣	٠,٥٤٤	٠,٥٣٦
٢- عدوانيه لفظيه		١	٠,٢٧٦	٠,١٨٩	٠,٥١٠	٠,٤٦٤	٠,٧١٤	٠,٢٦٥	٠,١٧٧	٠,٣٩٠	٠,٤١٣	٠,٤٢٧
٣- عدوانيه علنيه			١	٠,١٤٧	٠,٣٦٧	٠,٥٨٦	٠,٤٠٤	٠,٨٩٨	٠,٣٥٩	٠,٥٠٩	٠,٥٠٨	٠,٨٦٢
٤- غضب				١	٠,٥٢٥	٠,٣٤٧	٠,٦١٣	٠,١٣٨	٠,٠٩٩	٠,٣٧٦	٠,٢٣٩	٠,٢٩٠
٥- عدوانيه عدائيه					١	٠,٥٩٢	٠,٨٦٥	٠,٣٠٤	٠,٣١٠	٠,٥٢٤	٠,٥٠٥	٠,٥٥٢
٦-عدوانيه العلاقات						١	٠,٦٦٣	٠,٥٠٥	٠,٤٦٤	٠,٨٣٨	٠,٨٩١	٠,٩١٥
٧- الدرجة الكلية							١	٠,٣٥٨	٠,٣٠٥	٠,٥٦٥	٠,٥٨٣	٠,٦١٥
٨- توافق منزلى								١	٠,٣٦٤	٠,٤٥٣	٠,٤٢٦	٠,٧٦١
٩- توافق صحى									١	٠,٣٨١	٠,٤٢٠	٠,٦٥٥
١٠-توافق اجتماعى										١	٠,٥٠١	٠,٧٧٦
١١- توافق إنفعالى											١	٠,٨٠٩
١٢- توافق عام												١

د.ج = ٢٠٨   ٠,٠١   ٠,٠٠١ =

جدول (٣٣) يوضح مصفوفة الارتباط بين العدوان والتوافق لمجموعة الذكور

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١- عدوانيه بدنيه	١	٠,٥٤١	٠,٥٤٤	٠,١٢٢	٠,٦٢٣	٠,٦١٤	٠,٧٩٥	٠,٤٨٧	٠,٣٦٥	٠,٥٠٣	٠,٥٨٧	٠,٦٤٣
٢- عدوانيه لفظيه		١	٠,٣٤٨	٠,٢١٥	٠,٦١٩	٠,٥٤١	٠,٧٨٥	٠,٣٤٣	٠,١٩٠	٠,٤٥٧	٠,٥٠٦	٠,٥٠٨
٣- عدوانيه علنيه			١	٠,٢٤٧	٠,٥٢٢	٠,٦٤٦	٠,٥٥٨	٠,٨٦٥	٠,٧١٢	٠,٥٧٨	٠,٥٨٢	٠,٨٦٨
٤- غضب				١	٠,٥٣٠	٠,٣٢٣	٠,٥٥٥	٠,٢٤٩	٠,١٢٧	٠,٣٤٨	٠,٢٤٩	٠,٣٢١
٥- عدوانيه عدائيه					١	٠,٦٣٩	٠,٩٠٤	٠,٤٦٠	٠,٣٣٢	٠,٥٨٠	٠,٥٦٩	٠,٦٤٩
٦-عدوانيه العلاقات						١	٠,٧٠٤	٠,٥٣٣	٠,٤٩٨	٠,٨٥٧	٠,٩٢٧	٠,٩٣٩
٧- الدرجة الكلية							١	٠,٥١٤	٠,٣٥٣	٠,٦٢١	٠,٦٤٠	٠,٧٠٧
٨- توافق منزلى								١	٠,٢٦٥	٠,٥٢٢	٠,٤٤٦	٠,٧٣٤
٩- توافق صحى									١	٠,٣٨١	٠,٤٩٥	٠,٦٤٢
١٠-توافق اجتماعى										١	٠,٦٠٣	٠,٨١٦
١١- توافق إنفعالى											١	٠,٨٦٤
١٢- توافق عام												١

د.ج - ١٥٣ ٠,٠١ = ٠,٠٠١

جدول (٣٤) يوضح مصفوفة الأرتباط بين العدوان والتوافق لدى عينة الاناث

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١- عدوانيه بدنيه	١	٠,٣٣١	٠,٢١٢	٠,٣٨٧	٠,٥٢٨	٠,٤٧٤	٠,٧٩٧	٠,١٦٦	٠,٢١١	٠,٣١٤	٠,٤٧٩	[illegible]
٢- عدوانيه لفظيه		١	٠,٢٨٤	٠,١٤٧	٠,٣٦٦	٠,٣٨٠	٠,٦١٤	٠,٢٩٤	٠,١٧٣	٠,٣٢٧	٠,٣١٢	٠,٣٨١
٣- عدوانيه علنيه			١	٠,١٠٠	٠,٣٦٩	٠,٥٥٥	٠,٣٣٢	٠,٩١٤	٠,٧٩٢	٠,٥٠٠	٠,٤٣٣	٠,٨٦٠
٤- غضب				١	٠,٥١٦	٠,٣٨٣	٠,٦٧٨	٠,٠٩٤	٠,٠٧٥	٠,٤٠٣	٠,٢٨٤	٠,٢٨٦
٥- عدوانيه عدائيه					١	٠,٥٨٣	٠,٨٢٩	٠,٣٤٣	٠,٢٨٤	٠,٤٨٥	٠,٤٩٤	٠,٥٤٩
٦-عدوانيه العلاقات						١	٠,٦٢٥	٠,٥١٦	٠,٤٢٦	٠,٨٣٤	٠,٨٤٦	٠,٩٠١
٧- الدرجة الكلية							١	٠,٣٠٦	٠,٢٦٠	٠,٥١٧	٠,٥٣٣	٠,٥٥٦
٨- توافق منزلى								١	٠,٤٧٨	٠,٤٦٤	٠,٤٠٥	٠,٧٩٣
٩- توافق صحى									١	٠,٣٨٦	٠,٣٣٠	٠,٦٧٣
١٠-توافق اجتماعى										١	٠,٤١٢	٠,٧٧٩
١١- توافق إنفعالى											١	[illegible]
١٢- توافق عام												١

د.ج = ٢٠٣ ٠,٠١ ٠,٠٠١

جدول (٣٥) يوضح مصفوفة الارتباط بين العدوان والتوافق لمجموعة العمر (١٧ سنه)

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١- عدوانيه بدنيه	١	٠,٤٦٩	٠,٣٨٢	٠,٢٠٧	٠,٥٦٠	٠,٦٣٣	٠,٧٧٣	٠,٣٧٨	٠,٢٥٤	٠,٥٠٦	٠,٦١٠	٠,٦١٠
٢- عدوانيه لفظيه		١	٠,٢٦٨	٠,١٧٢	٠,٥٧٨	٠,٥١٤	٠,٧٤٣	٠,٢٥١	٠,١٩٢	٠,٤٢٣	٠,٤٨٤	٠,٧٧٢
٣- عدوانيه علنيه			١	٠,١٠٨	٠,٢٧٦	٠,٩٠٦	٠,٣٦٢	٠,٩٨٠	٠,٧٧٢	٠,٤٤٧	٠,٤٢٩	٠,٨١٥
٤- غضب				١	٠,٥٣٨	٠,٤٢٦	٠,٥٩٨	٠,٠٦٨	٠,١٢٥	٠,٤٧٥	٠,٢٨٨	٠,٣٣٦
٥- عدوانيه عدائيه					١	٠,٧٥١	٠,٨٨٨	٠,٢٤٧	٠,٢٥٨	٠,٧٤٢	٠,٥٩٦	٠,٦٤٥
٦-عدوانيه العلاقات						١	٠,٧٧٨	٠,٤١٩	٠,٤٢٠	٠,١٧٢	٠,٨٩٧	٠,٩٠٦
٧- الدرجة الكلية							١	٠,٣٢٥	٠,٢٨٠	٠,٧١٢	٠,٦٦٨	٠,٦٩٤
٨- توافق منزلى								١	٠,٤١٩	٠,٣٧٩	٠,٣٦٣	٠,٧١٦
٩- توافق صحى									١	٠,٣٧٩	٠,٣٦٦	٠,٦٥٥
١٠-توافق اجتماعى										١	٠,٥٦٧	٠,٧٩٨
١١- توافق إنفعالى											١	٠,٨٠٦
١٢- توافق عام												١

د.ج = ٦٨ ٠,٠١ ٠,٠٠١

جدول (٣٦) يوضح مصفوفة الارتباط بين العدوان والتوافق لمجموعة العمر من ١٤ : ١٥ عام

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١- عدوانيه بدنيه	١	٠,٣٧١	٠,٣٠٧	٠,٢٤١	٠,٦٤١	٠,٤٨٣	٠,٧٩٥	٠,٢٥٩	٠,٢٧٦	٠,٢٨٥	٠,٥٢٠	٠,٤٤٢
٢- عدوانيه لفظيه		١	٠,٢٩٣	٠,٢٨٩	٠,٥٢٢	٠,٣٨٩	٠,٦٩٥	٠,٢٤٦	٠,٢٦٦	٠,٣٦٠	٠,٣٢٢	٠,٣٨٠
٣- عدوانيه علنيه			١	٠,١١٦	٠,٣٤٩	٠,٦٤٧	٠,٣٥٧	٠,٩٣٨	٠,٧٠٠	٠,٥٥٨	٠,٥٦٧	٠,٨٩٢
٤- غضب				١	٠,٥٢٠	٠,٣١٢	٠,٦٣٩	٠,٢٢٢	٠,١٥٤	٠,٢٢٣	٠,٣٠٧	٠,٢٤٤
٥- عدوانيه عدائيه					١	٠,٤٦٧	٠,٨٨٨	٠,٣٤٠	٠,٢١٨	٠,٣٠٥	٠,٤٨٢	٠,٤٥٤
٦-عدوانيه العلاقات						١	٠,٥٥٢	٠,٥٧٤	٠,٥٢٢	٠,٨٢٠	٠,٩٠٦	٠,٩٢١
٧- الدرجة الكلية							١	٠,٣٥٢	٠,٢١٧	٠,٣٨٤	٠,٥٥١	٠,٥٠٩
٨- توافق منزلى								١	٠,٤١١	٠,٥٠٥	٠,٤٩٦	٠,٨١٨
٩- توافق صحى									١	٠,٤٢٩	٠,٤٧٢	٠,٦٦٥
١٠-توافق اجتماعى										١	٠,٥٠٢	٠,٧٧٠
١١- توافق إنفعالى											١	٠,٨٢٥
١٢- توافق عام												١

د.ج = ٦٨ ٠,٠١ ٠,٠٠١

جدول ([illegible]) يوضح مصفوفة الارتباط بين العدوان والتوافق للمجموعة المصرية من ١٢ : ١٣ عام

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١- عدوانيه بدنيه	١	٠,٤٧٧	٠,٤٧٧	٠,٣٣٤	٠,٤٩٤	٠,٥٣١	٠,٨٠٨	٠,٣٧٨	٠,٤٠١	٠,٣٩٩	٠,٥٠٠	٠,٥٥٧
٢- عدوانيه لفظيه		١	٠,٣١٤	٠,٢١٧	٠,٥٠٢	٠,٥٠١	٠,٧٤٦	٠,٣١٢	٠,١٧٨	٠,٤٥٣	٠,٤١٣	٠,٤٥٨
٣- عدوانيه جانبية			١	٠,١٩١	٠,٤٧٠	٠,٦٥٢	٠,٥٠٤	٠,٨٦٨	٠,٧٣٨	٠,٥٢٩	٠,٥٨٥	٠,٨٨٧
٤- غضب				١	٠,٤٣٧	٠,٢٢٣	٠,٦٠٢	٠,١٦٤	٠,١٤٤	٠,٣٠١	٠,١٠٨	٠,٢٣٠
٥- عدوانيه عدائيه					١	٠,٤٦٥	٠,٨١٧	٠,٣٨٧	٠,٣٧٥	٠,٣٥٦	٠,٤٣٣	٠,٥١٣
٦-عدوانيه العلاقات						١	٠,٥٩٢	٠,٥٧٤	٠,٤٧٢	٠,٨١٤	٠,٨٩٤	٠,٩٢٨
٧- الدرجة الكلية							١	٠,٤٢٨	٠,٣٨٤	٠,٥٠٦	٠,٥١٢	٠,٦٠٧
٨- توافق منزلى								١	٠,٣٠٨	٠,٥٥١	٠,٤٤٨	٠,٧٧٥
٩- توافق صحى									١	٠,٢٦٦	٠,٥١٤	٠,٦٥٠
١٠-توافق اجتماعى										١	٠,٤٦٩	٠,٧٥٥
١١- توافق إنفعالى											١	٠,٨٣١
١٢- توافق عام												١

د.ج = ٦٨ ٠,٠١ ٠,٠٠١

لعل أهم ما يتضح من خلال جداول مصفوفات الارتباط السابقة؛ يتمثل فى وجود علاقة ارتباطية دالة بين كافة أبعاد السلوك العدواني (البدنى – اللفظى – الغضب – العدائية – العدوان العام) والتوافق المنزلى والصحى والاجتماعى والانفعالى والدرجة الكلية للتوافق العام ، فالعدوانية العلنية هى مجموع بعدى العدوانية اللفظية والعدوانية البدنية ،أما عدوانية العلاقات فهى مجموع بعدى الغضب والعدائية فقد أظهرت الدراسة وجود ارتباطات دالة تصل إلى ٠١ر٠ بين هذه الأبعاد ، مما يعنى من الصعوبة فصل مظاهر العدوان عن بعضها البعض ، فالعدوانية البدنية ارتبطت بشكل دال إحصائيا بجميع مظاهر العدوان الأخرى ، وكذلك العدوانية اللفظية والغضب والعدائية والدرجة الكلية الإعدوان ، وهذا يشير بدوره إلى خطورة الاعتماد علي الجوانب الفرعية للعدوان دون النظر للإطار الكلى للسلوك العدوانى ونتائج هذه الدراسة تتفق تماما مع نتائج الارتباطات التي خرجت بها دراسة كل من Arnold & Perry , 1997 حيث أكدا على وجود الارتباط بين أبعاد العدوانية وبعضها البعض . فالفرد الذى يشعر على سبيل المثال بأنه سريع التهيج يمكن أن يكون فى المقابل كثير المواجهة اللفظية ومن ثم ارتفاع معدلات العدوانية تجاه الآخرين .، أن هذه المؤشرات تدفعنا إلى ضرورة إعادة النظر فى التعامل مع مظاهر العدوان علي اعتبار أنها فرعية وجزئية ، فالفرد الذى يكثر من العدانية اللفظية لا بد أن نتوقع وفقا لمؤشرات الدراسة الحالية أن يكون أكثر قابلية للتورط في العدوانية البدنية أو الغضب أو العدائية .وينبغى الاشارة فى هذا الصدد إلى أن نتائج السلوك العدوانى الخاصة بهذه الدراسة لم يتم تسجيلها عقب أية أحداث صدمية من شأنها إثارة العدوان ، أى

أن التطبيق تم فى ظروف عادية ، لذا علينا أن نتوقع زيادة حدة هذه الارتباطات فى حال وجود مواقف عدوانـــية فـعلية كما ذهب إلي ذلك كل من Scheier وزملاؤه 1978 .

كذلك ينبغي الأخذ في الاعتبار أن شريحة الطلاب وهم موضوع الدراسة الحالية ليسوا من الأشخاص الموصومين بالعنف مثل مرتبكى الجرائي والمغتصبين والقتلة ، فلقد أشارت بعض الدراسات أن هؤلاء الأفراد ترتفع درجاتهم بشكل ملحوظ علي الأبعاد الفرعية لنفس القائمة المستخدمة في هذه الدراسة Gunn & Gristwood ,1978 وهذا يشير أيضا إلى أننا يمكننا من خلال مؤشرات هذه القائمة عقب تطبيقها علي أية شريحة من الأفراد من غير الموصومين بالعدوانية والعنف أن نتوقع مستقبلا طبيعة السلوك العدوانى لديهم ، أما عن الارتباطات الدالة بين السلوك العدوانى بأبعاده الأربعة والتوافق بأبعاده الأربعة ، فهذا المؤشر الدال إحصائيا يساير المنطق المتعارف عليه ، فالشخص العدوانى دائما ما يجد صعوبة فى التوافق مع كافة المحددات الخارجية الاجتماعية والذاتية الشخصية ، بحيث يصعب الفصل إجرائيا بين النوعين من التوافق لأن اضطراب إحداها يترتب عليه منطقيا اضطراب الآخر ، ولعل هذا ما أشارت اليه الدراسة الحالية . الأمر الذى يتفق مع التراث البحثى السابق فى هذا المضـــمار (Serbin et al., 1991) (Eron , 1993) (Serbin et al., 1991)

(Coie& Kupersmidt, 1983) (Crick & Gropeter , 1995)

ثالثا : الفروق بين الذكور والإناث علي كافة المتغيرات البحثية (التوافق – السلوك العدواني) (ن الذكور = ١٠٥) (ن الإناث = ١٠٥)

جدول رقم (٣) يوضح طبيعة الفروق بين الذكور والإناث علي متغيرات التوافق والسلوك العدوانى حيث أن ن للذكور = ١٠٥ ، ن = ١٠٥.

	شريحه الذكور ن =(١٠٥)		شريحه الاناث ن= (١٠٥)		قيمه ت	مستوي الدلاله
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
التوافق المنزلي	٥٧و٨	١٣ر٤	٥٥ر٣	١١ر٨	١و٤٣	غير داله
التوافق الصحي	٥٧ر٤	١٠ر٩	٥٩ر٤	٩و٣	١و٤١	غير داله
التوافق الإجتماعي	٦٠ر٣	٩ر٢	٦١ر٤	٩و٠	٠و٩٣	غير داله
التوافق الإنفعالي	٦٥ر٦	١١ر١	٦٩ر٩	١٠و٨	٢و٨٥	داله عند ٠١ر٠
التوافق العام	٢٤١ر١٠	٣٤ر٥	٢٤٦ر٠	٢٩و٩	١و١٢	غير داله
العدوانية البدنية	٢٣ر٣	٥ر٠٥	١٩ر٦	٥ر٢	٥و٢٩	داله عند ٠١ر٠
العدوانيه اللفظية	١٦ز٧	٣ر٦	١٦ر٤	٣و٥	٠و٥٤	غير داله
الغضب	١٨ر٠	٤ر٧	١٨ر٣	٥ر٢	٠و٣٧	غير داله
العدائية	٢٢ر٩	٦ر٥	٢١ر٩	٥ر٤	١و٢٢	غير داله
العدوان العام	٨١ر٠	١٥ر٥	٦٧ر٣	١٤و٧	٢ر٢٩	داله عند ٠١ر٠

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند حد ٠١ر بين الذكور والإناث علي ثلاث متغيرات بحثية بعينها .. التوافق الانفعالى ، والعدوانية البدنية ، والعدوان العام .. أما عن التوافق الانفعالى فقد جاءت الفروق لصالح عينة الإناث حيث بلغ متوسطهن ٦٩ر٩ فى مقابل متوسط الذكور ٦٥ر٦ وقد يرجع ذلك التباين إلي الطبيعة النوعية للإناث من حيث أنهن أكثر ميلا

للانضباط وعدم التفعيل التلقائي لما يعتمل في نفوسهن من انفعالات ، فالمعايير الاجتماعية دائما ما تحث الفتاة علي ضرورة الثبات الانفعالي في التعبير عن حاجاتهن علي اعتبار أن مثل هذا المسلك يضفي عليهن مزيدا من الهدوء والرقة ، بوصفها خصائص تميز الأنوثة في مقابل الذكورة ، هذا فضلا على أن الذكور عادة ما تتاح لهم فرصة التفاعل في جماعات كثيرة من الأقران باختلاف الأماكن والمواقف ، الأمر الذي يترتب عليه تباعا زيادة حدة التفاعلات مع ما يصاحبها من شتي ألوان المواقف التي تنطوي في معظمها على عدم القدرة علي التوافق الانفعالي وذلك بعكس الفتاة التي يتسم سلوكهاالعام بالمحدودية ومن ثم تصبح أكثر ثباتا وتوافقا انفعاليا في إطار جماعاتها المحددة والضيقة نسبيا بالمقارنة بالذكر .. هذا فضلا على أن الصيغة الاجتماعية التي يطرحها المجتمع علي الفتاة تتطلب منها دائما عدم التشبه بالذكر من حيث الانفعال والغضب وكافة اشكال التفعيلات الأخرى ، لأنها إن فعلت ذلك تكون قد اقتربت من خصائص الذكور ، وهو أمر ترفضه المعايير الخاصة بعملية التنشئة والتربية ..

أما عن الفروق التي أظهرتها الدراسة الحالية من ارتفاع درجة العدوانية البدنية لدى الذكور بالمقارنة بالعدوانية البدنية لدى الإناث ، فهذا أمر أشارت اليه العديد من الدراسات السابقة ، فالذكور دائما ما يميلون إلى العنف البدني علي اعتبار أنه من خصائص الذكورة إلى الحد الذي يمكن وصف الذكر بالسلبية والخنوع والخضوع في حال عدم تحليه بهذه السمة (العدوانية البدنية) ويزداد هذا التفسير وضوحا إذا كنا بصدد ذكور ينتمون إلي مرحلة المراهقة مع كل ما تشير إليه من سعي المراهق لإثبات وتأكيد ذكورته من خلال قوته البدنية ومظاهرة العضلية .... ونشير في هذا الصدد إلى جملة من البحوث السابقة التي أكدت

تفوق الذكور علي الإناث فى البعد الخاص بالعدوانية البدنية ، فلقد أشار Cairns ,1989 إلي أن العدوان البدنى قد يستمر مع الطفل الذكر حتي مرحلة العدوانية ويتفق مع تلك النتيجة ما توصل اليه الباحثLagerspetz, 1988 حيث وجد أن الأطفال الذكور عادة ما يميلون إلى التفعيلات البدنية العنيفة من قبيل الضرب والركل والرفس كأساليب للتعبير عن رغباتهم ومواقفهم تجاه الأخرين . وهذا الاتجاه الرامى إلى زيادة العنف والعدوانية المباشرة من خلال القوة البدنية لدى الذكور يمكن أن نجده فى العديد من الدراسات السابقة

(Lowenstein , 1977) (Olweus , 1991)

(Maccoby , 1986: 1990) (Rigby& Slee ,1991)

إلا أنه ينبغي القول أن ظهور التباين بشكل دال إحصائيا بين الذكور والإناث علي العدوانية البدنية لصالح عينة الذكور، لا يعنى فى المقابل انتفاء محددات العدوانية ومظاهرها الأخرى لدى الإناث ، فعلى الرغم من عدم وضوح الفروق بينهن وبين الذكور على متغيرات العدوانية والغضب بشكل دال إحصائيا إلا أن المتوسطات الخاصة بالاناث قد تفوق مثيلاتها لدي الذكور الأمر الذى يشير فى المقابل إلى أن الإناث قد يملن إلى العدوانية اللفظية والغضب كبدائل للعدوانية المباشرة ... فالإناث وفقا لدراسة Feshbach 1969 يظهرن قدرا أكبر من العدوانية غير المباشرة للزملاء غير المعروفين (عدوانية العلاقات) كذلك يشير الباحث Foster , 1986 أن الإناث دائما ما يلجأن إلى عدوانية العلاقات من قبيل الاستبعاد الاجتماعى والنبذ وتوتر العلاقات ، وفي دراسة أخرى قام بها الباحث Lagerspetz , 1988 أشار إلى أن البنات استخدمن قدرا أكبر من

وسائل العدوان غير المباشر مثل الاغتياب وذكر وقائع مختلفة وغير حقيقية وتجاهل معرفة أحد الأشخاص والانتقام أثناء اللعب والتصادق مع شخص أخر على سبيل اثارة أخر .. بينما يستخدم الأولاد الذكور طرقا للعدوان المباشر بدرجة أكبر من قبيل السب والضرب والاحتكاك البندى وتحطيم الأشياء .. وعلى الرغم من الاتجاه العام شبه المؤكد علي أن ميل الذكور إلى العدوانية المباشرة فى مقابل ميل الإناث إلي عدوانية العلاقات إلا أن الدراسة الحالية أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا (٠١ر) بين الذكور والإناث على العدوان العام لصالح عينة الذكور . وهذه النتيجة يمكن تفسيرها من خلال ارتفاع درجة العدوانية البدنية تلك الأخيرة التي تعد فى اعتقادنا الأساس فى كل أشكال العدوانية الأخرى إلى حد أن ارتفاعها إنما يعني فى المقابل ارتفاع بقية المظاهر الأخرى للعدوان ، بل أن تلك المظاهر الأخرى تعد التمهيد الحقيقى لانفجار العنف البدنى ، فالشخص الذى يميل للعنف البدنى يكون دائما قد مر بمراحل العنف اللفظى والغضب والعدائية من الأخر قبل أن يصل إلى تلك الحلقة الأخيرة من العدوانية البدنية المباشرة .

من هذا المنطلق فإن ارتفاع درجة العدوان العام للذكور فى مقابل الإناث يمكن تفسيره من خلال أكثر من منظور ، يتصدرها أن المعايير المجتمعية السائدة والتي تحرص علي إعداد الطفل الذكر لكى يصبح مشروعا لرجل المستقبل ، لابد أن يتسم سلوكه بالجرأة ومواجهة المواقف وتحمل المسئولية ... وكلها خصائص قد تدفعه فى أحد المراحل الى اللجوء للعنف البدنى كأحد الطروحات أمامه لتاكيد ذكورته وسط أقرانه والأخرين .. هذا فضلا على أن عدوانية الذكور يمكن تتبعها من خلال العديد من المواقف المتعددة والمتنوعة التي

تجمع الذكر فى المواقف الاجتماعية ، وذلك بعكس الأنثى التي لا يتاح لها في الغالب تلك التعددية فى المواقف ومن ثم تضاءل فرصة ظهور العدوان العام لديها .. والذى دائما ما يميل إلى التعبير عن نفسه من خلال العلاقات الضيقة وبأشكال غير مباشرة ، يصعب أحيانا على الأدوات الموضوعية القائمة على الاستبارات اللفظية من الوصول اليها .، مثل السخرية وإغماض العينين وهز الرأس وعدم الالتفات إلى الآخر وقت الحديث ، ومقاطعة الآخرين واللوم الاجتماعى والاستبعاد الاجتماعى ، وكلها فيما نرى مظاهر للعدوان وإن لم تصل بعد إلى حد التسجيل الدقيق من خلال الأدوات التقليدية ... نخلص مما سبق أن ارتفاع العدوانية البدنية لدى الذكور وكذلك ارتفاع مؤشرات العدوان لديهم وضعف توافقهم الانفعالى بالمقارنة بالإناث ، إنما يشير فى أحد المستويات الى ضرورة زيادة العناية بتلك الشرائح من الطلاب .. لأن هذه المؤشرات قد تفسح الطريق فى حال وجود محددات اجتماعية مساعدة إلي تفجر العدوان والعنف مع ما يتبعه من كافة أشكال اللاسواء سواء علي المستوى الشخصى للفرد من قبيل اعتلاله نفسيا أو على المستوى المجتمعى العام .

رابعا : الفروق بين طلاب الفرق الدراسية الثلاثة (الفرقة الثالثة للتعليم الثانوى – الفرقة الأولي للتعليم الثانوى ، الفرقة الثانية من التعليم الاعدادى) على كافة المتغيرات البحثية (التوافق – السلوك العدوانى)

جدول رقم (٤) يوضح تحليل التباين لمجموعات الدراسة الثلاثة وفقا للفرق الدراسة علي متغير التوافق المنزلى حيث (ن) لكل مجموعة فرعية =(٧٠)

	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه ف	مستوي الدلاله
التوافق المنزلي	بين المجموعات	٢	٨ر٥٦	٤ر٢٨	٠ر١٧٤٤	غير داله
	داخل المجموعات	٢٠٧	٤ر٣٣٧٥١	٠ر١٦٣		
	المجموع	٢٠٩				

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات الثلاثة للدراسة وفقا لمتغير الفرق الدراسية علي متغير التوافق المنزلى ، حيث بلغت قيمة (ف) المستخلصة ١٧٤ر وهي غير دالة إحصائيا . وقد يرجع عدم التباين هنا إلي أن جميع أفراد الدراسة من الطلاب الدارسين سواء فى المرحلة الثانوية أو الإعدادية ، ومن ثم فهم جميعا ما زالوا فى معية الأسرة من حيث مسئولية الانفاق عليهم ورعايتهم والإشراف على كافة شئونهم ... الأمر الذى يفسر فى النهاية انتفاء الفروق بينهم علي الرغم من التفاوت العمرى بينهم بحكم الفرق الدراسية التي ينتمون اليها .. فتجانس أفراد العينة جميعا من حيث كونهم طلابا ويتولى مسئولياتهم الآباء والأمهات (المنزل) أدى إلى عدم ظهور الفروق الدالة إحصائيا علي متغير التوافق المنزلى .

جدول رقم (٥) يوضح تحليل التباين لمجموعات الدراسة الثلاثة وفقا للفرق الدراسية علي متغير التوافق الصحي حيث أن (ن) لكل مجموعة فرعية = ٧٠.

	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه ف	مستوي الدلاله
التوافق الصحي	بين المجموعات	٢	٢٢٠ر٠	١١٠ر٠	١ر٠٥	غير داله
	داخل المجموعات	٢٠٧	٢١٦٢٩ر٩	١٠٤ر٥		
	المجموع	٢٠٩	٢١٨٤٩ر٩			

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات الثلاثة وفقا لمتغير الفرق الدراسية علي متغير التوافق الصحى حيث بلغت قيمة (ف) المستخلصة ١ر٠٥ وهى غير دالة إحصائيا ، وقد يرجع عدم التابين هنا إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة من الطلاب ينتمون إلي مرحلة المراهقة وبدايتها ، تلك المرحلة التي تتسم عادة باكتمال اللياقة البدنية والحالة الصحية للمراهقين وذلك بعكس المراحل العمرية الأخرى من قبيل الطفولة والكهولة والشيخوخة .. فالمرحلة العمرية التى يعايشها أفراد عينة الدراسة (المراهقة) تعد هى المسئولة عن انتفاء المحددات الدالة على التباين بين المجموعات .. خاصة أنه بدأت الجهات المعنية وبخاصة المدرسية فى الاهتمام بالجوانب الصحية للتلاميذ من خلال ما أطلق عليه التأمين الصحى للتلاميذ ، وهذا من شأنه أن يقلل من فرص التدنى الصحى لبعض الطلاب ويزداد هذا المؤشر وضوحا إذا نظرنا إليه في إطار الاهتمام المجتمعى العام بالجوانب الصحية للأفراد .

جدول رقم (٦) يوضح تحليل التباين لمجموعات الدراسة الثلاثة وفقا للفرق الدراسية على متغير التوافق الاجتماعي حيث ان (ن) لكل مجموعة فرعية =٧٠

	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه ف	مستوي الدلاله
التوافق الاجتماعي	بين المجموعات	٢	٩٠٤ر٩	٤٥٢ر٤	٥ر٦٦	داله عند ٠١ر
	داخل المجموعات	٢٠٧	١٦٥٢٩ر٥	٧٩ر٨		
	المجموع	٢٠٩	١٧٤٣٤ر٤			

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاثة على متغير التوافق الاجتماعي ، حيث بلغت قيمة (ف) المستخلصة ٦٦ر٥ وهي دالة عند ٠١ر .. وتم الكشف عن اتجاه دلالة الفروق داخل المجموعات الثلاثة عن طريق أسلوب تو كي (Tuky -H.S.D) وكانت المؤشرات كالتالي :

جدول رقم (٧) يوضح اتجاه دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاثة وفقا لاسلوب توكي (Tuky -H.S.D)

	٣/ث	١/ث	٢/ع
	م=٦٢ر٢	م=٦٢ر٥	م=٥٧ر٩
٣/ث			*
١/ث			*
٢/ع			

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الصف

الثانى الإعدادى وطالب الصف الثالث الثانوى علي متغير التوافق الاجتماعى لصالح طلاب المرحلة الثانوية حيث بلغ المتوسط الحسابى ٢ر٦٢ فى مقابل ٩ر٥٧ لطلاب الصف الثانى للمرحلة الإعدادية وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الصف الثانى الإعدادى وطلاب الصف الأول الثانوى لصالح الفئة الأخيرة ويمكن تفسير هذا المؤشر البحثى من خلال الفئة العمرية لكل من المجموعتين فطلاب المرحلة الإعدادية لم يصلوا بعد إلى سن النضج الاجتماعى بالمقارنة بقرنائهم طلاب المرحلة الثانوية ... الذين بدوءا في الدخول الفعلى فى عالم المراهقة وبداية عالم الراشدين من الكبار حيث الاستقلالية النسبية وبداية الوعى الاجتماعى بموقف الذات في مقابل الأخرين ، ومن ثم تصبح تفاعلاتهم مع الأخرين أميل إلى الوضوح والاستبصار بأبعاد ذواتهم وذوات الأخرين معا ، وذلك علي العكس من طلاب المرحلة الإعدادية الذين ما زالوا فى نهاية الطفولة المتأخرة ، ومن ثم اتسام سلوكهم الاجتماعى بالاعتمادية النسبية على الآخرين ، وعدم توفر النضج والوعى الاجتماعى فى علاقاتهم مع الأخرين ... فطلاب المرحلة الثانوية يجتازون مرحلة الاختيار والتحديد لمستقبلهم العلمى "(التخصصات الجامعية المستقبلية) وهى مرحلة تتطلب منهم بالضرورة أن يكونوا أكثر قدرة على الاختيار والتحديد وتوقع الأثار المترتبة علي اختياراتهم وتحمل مسئولية مثل هذه الاختيارات ، بالاضافة إلى أن أفراد المجتمع يتعاملون معهم من منطق الندية والاستقلالية وليس من منطق الاعتـــمادية والتبعية ، ومن شأن ذلك أن ينمى لديهم القدرة علي التوافق الاجتماعى بالمقارنة بقرنائهم الأصغر عمرا وخبرة ووعيا .

جدول رقم (٨) يوضح تحليل التباين لمجموعات الدراسة الثلاثة وفقا للفرق الدراسية على متغير التوافق الانفعالى ، حيث ان (ن) لكل مجموعة فرعية = ٧٠

	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه ف	مستوي الدلاله
التوافق الانفعالي	بين المجموعات	٢	١ر٨٧٨	٤٣٩	٣ر٦٢٣	داله عند ٠٥ر٠
	داخل المجموعات	٢٠٧	٥ر٢٥٠٧٩	١ر١٢١		
	المجموع	٢٠٩	٦ر٢٥٩٥٧			

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاثة علي متغير التوافق الانفعالى ، حيث بلغت قمية (ف) المستخلصة ٣ر٦٢٣ وهي دالة عند ٠٥ر وتم الكشف عن اتجاه دلالة الفروق داخل المجموعات الثلاثة عن طريق أسلوب توكى (Tukey -H.S.D) وكانت المؤشرات كالتالى :

جدول رقم (٩) يوضح اتجاه دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاثة وفقا لأسلوب توكى (Tukey -H.S.D)

	٣/ث	١/ث	٢/ع
	م=٥ر٦٨	م=٨ر٦٩	م=٩ر٦٤
٣/ث			*
١/ث			*
٢/ع			

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الصف الثانى الإعدادى وكل من طلاب المرحلة الثانوية بشقيها الثالث والأول .. لصالح

طلاب المرحلة الثانوية ، حيث انخفض متوسط طلاب المرحلة الإعدادية بشكل ملحوظ (٩ر٦٤) بالمقارنة بالمتوسطات الأخرى لطلاب المرحلة الثانوية ٥ر٦٨ للأولى ، ٨ر٦٩ للثانية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الطرح النظرى للتوافق الاجتماعى الذى سبق ذكره من قبل فالتوافق الاجتماعى القائم على إدراك حدود الذات ومتطلباتها وحدود الاخرين إبان عمليات التفاعل الاجتماعى يجعل الفرد أميل إلى الضبط الانفعالى أثناء عمليات التواصل والاتصال مع الأخرين حرصا على العلاقة مع الآخر . فالمراهق لديه الحس الاجتماعى بالحفاظ على الآخر الذى يمثل له قيمة اجتماعية معنية كما يدفعه تباعا إلى الحرص والتأنى فى إظهار مشاعره الانفعالية والتعالى بها باشكال مقبولة اجتماعية من قبيل إدارة الحوار والمناقشة مع الأخر بهدف إظهار وجهات النظر وبعيدا عن الرعونة الانفعالية التي قد تؤدي به إلى خسارة الآخر الذى يمثل له فى نفس الوقت مكسبا اجتماعيا ، وذلك بعكس الطلاب الأصغر سنا الذين لا يمثل لهم الأخر نفس القيمة الاجتماعية لمن هم أكبر منهم عمرا .. وبالتالى من السهل خسارته لوجود العديد من البدائل التفاعلية الأخرى .... فالتفاعل الاجتماعى والانفعالى يؤثران في بعضهما البعض فى حركة تبادلية ، بحيث أن اضطراب احدها سيؤثر بالقطع فى الآخر . وبما أن التوافق الاجتماعى اتسم بنوع من النضج كما يتضح من الجدول رقم (٧) لدى شريحة طلاب المرحلة الثانوية ، فقد اتبع ذلك نوعا من التوافق الانفعالى أيضا داخل تلك الشريحة بالمقارنة بالشريحة الأقل عمرا .

جدول رقم (١٠) يوضح تحليل التباين لمجموعات الدراسة الثلاثة وفقا للفرق الدراسية على متغير العدوانية البدنية .

حيث أن (ن)=٧٠ لكل مجموعة فرعية .

	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه ف	مستوي الدلاله
العدوانية البدنية	بين المجموعات	٢	٢١ر٢	١٠ر٦	٣٥٤٩ر	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٧	٦١٧٦ر٨	٢٩ر٨		
	المجموع	٢٠٩	٦١٩٨ر٠			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعات الثلاثة وفقا لمتغير الفرق الدراسية على متغير العدوانية البدنية حيث بلغت قيمة (ف) المستخلصة ٣٥٤٩ر وهي غير دالة إحصائيا ، وقد يرجع عدم التباين هنا إلى أن جميع افراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات الذين ينتمون إلي مرحلة المراهقة وأواخر مرحلة الطفولة المبكرة ، حيث يغلب على علاقاتهم مع بعضهم البعض جانب التفاعلات البدنية من حيث الاختلاط معا أثناء اللعب وممارسة الألعاب الجماعية والاختلاط فيما بينهم . وممارسة الهوايات المتعددة .. وكل هذه المجالات وبحكم الطبيعة النوعية لفئاتهم العمرية قد تدفعهم إلى ممارسة العدوانية البدنية سواء فى شكلها المشروع من قبيل الاحتكاكات البدنية أثناء ممارسة الألعاب المختلفة ، أو من خلال التفاعلات التى تظهر قوة الفرد فى مواجهة الأخرين حتي ولو فى شكل مداعبات يغلب عليها طابع العنف ، أو من خلال الأشكال المتطرفة للعدوان من قبل الضرب والايذاء والتحطيم

والتكسير، لهذا السبب لم تظهر التباينات بشكل دال إحصائيا ، ويمكن تفسير ذلك المؤشر البحثى أيضا إلى أن نصف عينة الدراسة من الإناث الذين تغلب عليهم العدوانية غير المباشرة (عدوانية العلاقات) ومن شأن وجود الإناث فى العينة الإجمالية أن يختفى بدوره من العدوانية البدنية التى لم تظهر بعد الفروق الخاصة بها على المستوى الاحصائي.

جدول رقم (١١) يوضح تحليل التباين لمجموعات الدراسة الثلاثة

وفقا للفرق الدراسية علي متغير العدوانية اللفظية حيث أن (ن)-٧٠

لكل مجموعة فرعية

	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه ف	مستوي الدلاله
العدوانية اللفظية	بين المجموعات	٢	١٥١٫٠	٧٥٫٥	٦٫٢٢٧	دالة عند مستوى ٠١ر
	داخل المجموعات	٢٠٧	٢٥٠٩٫٧	١٢٫١		
	المجموع	٢٠٩	٢٦٦٠٫٧			

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث علي متغير العدوانية اللفظية ، حيث بلغت قيمة (ف) المستخلصة ٦٫٢٢٧ وهي دالة عند ٠١ر وتم الكشف عن اتجاه دلالة الفروق داخل المجموعات الثلاثة عن طريق اسلوب توكى (Tukey : H.S.D)

وكانت المؤشرات كالتالى :

جدول رقم (١٢) يوضح اتجاه دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاثة وفقا لأسلوب توكى (Tukey : H.S.D.)

	٣/ث	١/ث	٢/ع
	م=٤ر١٧	م=٩ر١٦	م=٤ر١٥
٣/ث			*
١/ث			*
٢/ع			

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الصف الثانى الإعدادى وكل من طلاب المرحلة الثانوية بشقيها الثالث والأول لصالح طلاب المرحلة الثانوية ، وقد ترجع تلك الفروق إلي أن الطلاب فى مرحلة التعلمي الثانوى (المراهقة) يعتبرون أن القدرة الكلامية المتسمة بطابع العنف نوعا من الرجولة المستحبة ، ومن ثم يعتبر المراهق المسالم الذى لا يقوى على رد العنف اللفظى بعنف مماثل أميل إلي السلبية والخصائص الأنثوية منها إلى الخصائص الذكرية (جبان – خواف) كل ذلك من وجهة نظر الأقران المراهقين ... فالقدرة علي المواجهة وأخذ الأخر بالعنف اللفظى قد تكون أحد الخصائص التى تحرص العديد من الجماعات على تنميتها فى أبنائها .. علي اعتبار أنها وسيلة لإظهار القوة وعدم الضعف فى التفاعل مع الأخرين .. أما الطلاب فى المرحلة الإعدادية فقد يهابون العدوانية اللفظية لأنها يمكن أن يترتب عليها إنعكاسات عقابية قد لا يكونوا متأهبين لها بحكم طبيعتهم العمرية الأقل سنا ... ومما يؤكد تلك الفكرة أن قطاعا عريضا من طلاب المرحلة الثانوية لا يبالون بالإجراءات العقابية التي

يتخذها ضدهم المعلمون والإدارة المدرسية وذلك بعكس المرحلة الإعدادية الذين يهابون حتى مجرد التلويح بالعقاب وليس العقاب في حد ذاته.

جدول رقم (١٣) يوضح تحليل التباين لمجموعات الدراسة الثلاثة وفقا للفرق الدراسية علي متغير الغضب حيث أن ن =٧٠ لكل مجموعة فرعية

	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمه ف	مستوي الدلاله
الغضب	بين المجموعات	٢	١٩٤ر٥	٢ر٩٧	٣ر٩٩٦	داله عند ٠ر٠٥
	داخل المجموعات	٢٠٧	٥٠٣٧ر٢	٢٤ر٣		
	المجموع	٢٠٩	٥٢٣١ر٧			

يتضح من الجدول رقم (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاثة علي متغير الغضب ، حيث بلغت قيمة (ف) المستخلصة ٣ر٩٩٦ وهى دالة عند ٠ر٠٥ وتم الكشف عن اتجاه دلالة الفروق داخل المجموعات الثلاثة عن طريق أسلوب توكى Tukey

جدول رقم (١٤) يوضح اتجاه دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاثة وفقا لأسلوب توكى Tukey

	٣/ث	١/ث	٢/ع
	م=٦٨ر٥	م=٦٩ر٨	م=٦٤ر٩
٣/ث			*
١/ث			*
٢/ع			

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب الصف الثانى الإعدادى والصف الثالث الثانوى على متغير الغضب لصالح المرحلة الثانوية وقد يرجع ذلك لطبيعة مرحلة المراهقة التى تتسم بالتذبذب الانفعالى وعدم نضج الجوانب الانفعالية ، مما يترتب عليها كثرة حالات الغضب والتعبير عن الاستياء بشكل مستمر.

المراجع العربية

١- العارف بالله الغندور ، فتحى الشرقاوى ، التوافق النفسى والتحصيل الدراسى لدى طلاب كليات المعلمين – دراسة للفروق بين الطلاب المقيمين والطلاب غير المقيمين بالقسم الداخلى – مجلة علم النفس المعاصر – قسم علم النفس – كلية الآداب – جامعة المنيا – مجلد ١، عدد ٤، ١٩٩٢، ص٢١٣: ٢٧٠.

٢- حسين عبد القادر وآخرون : العدوان . موسوعة علم النفس والتحليل النفسى – دار سعاد الصباح ، القاهرة ، ١٩٩٣م.

٣ – مصطفى كامل وآخرون : العدوان المباشر – موسوعة علم النفس والتحليل النفسى – دار سعاد الصباح ، القاهرة ، ١٩٩٣.

المراجع الأجنبية

1. **Archer , J., Pearson , N.A. , & Westeman , K. E .(1988)** :Aggressive behaviour of children aged 6-11 : Gender differences and their magnitude . British Journal of social psychology , 27, 371-384 .
2. **Arnold H. Buss & Mark Perry, (1992)** : The aggerssion questiannaire, Journel of personality and social psychology , 63, 3.
3. **Bending , A. W. (1962)** :Factor analytic scales of covert and overt host , Journal of consulting psychology, 26, 200.
4. **Bjorkqvist, K.,Lagersptz, K. M . ,& Kaukiainer,A(1992):**Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggressive behavior , 18, 117-127.
5. **Block , J .H . (1983)** : Differential premises arising from differential socialization of the sexes : some conjectures . Child development . 54, 1335-1354.
6. **Blyth, D. A., &Foster- Clank, F.S. (1987) : Gender** differences in perceived intimacy with different members of adolescents social net works. Sex roles 17, 689-718.
7. **Bukowski, W. M., & Newcomb, A.F. (1984)** : Stability and determinants of sociometric status and friendship choice:A longitudinal perspective. Development Psychology ,20,941-952.
8. **Bushman , B.J., Cooper, H.M., & Lemke, K.M. (1991)** : Meta- an of factor analyses ; An illustration using the Buss-Durkee host inventory . Personality and Social Psychology Bulletin, 17, 344.
9. **Cairns, R. B., &Cairns, B. D., (1984)** : Predicting aggressive patterns in girls and boys : A developmental Study . Aggressive behavior, 10 , 227-242 .
10. **Coie, J.D. & Dodge, K.A., (1993)** : Continuities and changes in children s social status : A five –year hangitudinal study Merrill- Polmer , Quarterly . 29, 261-281.
11. **Coie.J.D., & Kupersmidt, J.B.,(1983)** : A behavioral analysis of emerging social status in boy s playgroups.Child Development ,54,1400-1416.
12. **Crick, N.R., & Grotpeter, J.K., (1995)** : Relational aggression , gender , and social – psychological adjustment . Child Development ,66,710- 722-.

13. **Daniels- Beirness, T. (1989):** Measuring peer status in boys and girls : A problem of apples and oranges ? In B . H. Schneider, G . Attili , J .Nadel , and R.P weissberg (Eds) ., Social competence in developmental perspective (pp,107-120) .Dordrecht, The Netherlands: Kwwer Academic Publishens .
14. **Eagly , A. H . , & Steffen , V . J . (1986) :** Gender and aggressive behavior : A meta – analytic review of the social psychological literature . Psychological Bulletin , 100, 309-330.
15. **Edmunds , G., & Kendrick ,D.C. (1980) :** The measurement of human aggressivness. New York, Wiley .
16. **Eron, L. D. (1993) :**Gender differences in violence : Biology and | or socialization ? In K.Bjorkquist and P.Niemela (Eds.) of mice and women : Aspects of female aggression (89-97) .New York : Academic press.
17. **Feshback,N. (1969) :** Sex differences in children s modes of aggressive responses toward autsiders . Merrill- Palmer Guarterly, 15,249-258 .
18. **Foster, S. L. , Delawyen, D.D., & Guevremont ,D. C. (1986) :** A critical incidents analysis of liked and disliked peer behaviors and their situational parameters in child hood and adolescence Behavioral assessment ,8, 115-133.
19. **Feshback , N., & Sones ,G. (1971) :** Sex differences in adolescent reaction toward newcomers . Developmental psychology 4 , 381-386 .
20. **Gunn, J., & Gristwood, J. (1975) :** Use of the Buss- Durkee Hosti Inventory among British prisoners . Journal of consulting and clinical psychology , 43, 590 .
21. **Hartup , W. W . (1974) :** Aggression in child hood : Developmental perspectives. American psychologist, .29 , 336-341.
22. **Lagerspetz, K.M .J., Bjorkvist, K., & Peltonen, T. (1988) :** Is indirect aggression typical of females ? Gender differences in aggression in 11-12 year- old girls . Aggressive behavior, 14, 403-414.
23. **Loeber, R . (1990) :** Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. Clinical psychology Review,10, 1-41 .

24. **Loeber, R . (1990) :** Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. Clinical psychology Review,10, 1-41.

25. **-Lowenstein , L. F.(** 1977**)** :who is the bully ? Home and school, 11, 3-4

26. **Maccoby , E. E ., & Jacklin , C. N . (1980) :** Sex differences in aggression : A rejioinder and reprise . Child Development . 51, 964-950 .

27. **Maccoby, E. E., (1990) :** Gender and relationships : A development account . American psychologist . 45, 513-520 .

28. **Maiuro, R.D., Cahn , T.S., Vitaliano, P.P., Wagner, B.C., & Zegree, L.L.(1988) :** Anger, hostility, and depression in domestically violent versus generally assaultive men and non – violent control subjects . Journal of Consulting and Clinical Psychology , 56, 17-23 .

29. **Nicki. R. Crick, (1997) :** Engagement gender normative versus nonnormative forms of aggression links to social –psychological adjustment , Development Psychology , 33,4,.

30. **Olweus ,D. (1991) :** Bully\Victim problems among school-children :Basic facts and effects of a school-based intervention program . In D.J. Pepler and K.H.Rubin(Eds), The Development and Treatment of childhood aggression ,411-484. Hillsdale, NJ : Erlbaum .

31. **Parker, J., & Asher, S.R. (1987) :**Peer acceptance and later personal adjustment : Are low-accepted children at risk ? Psychological Bulletin, 102, 357-389

32. **Rauste –von wright, M. (1989) :** Physical and verbal aggression in peer groups among finnish adolescent boys and girls. International Journal of behavioral development ,12, 473-484.

33. **Rigby , K . , &Slee, p. t (1991) :** Bullying among australian school children : reported behavior and attitudes toward victims . Journal of social psychology 137 , 615 – 627.

34. **Robins .L.N.,(1986) :** The consequences of conduct disorder in girls . In D.Olweus, J.Block, and M.Radke- Yarrow (Eds) . Development of antisocial and prosocial behavior : Research . theories, and issues . New York : Academic Press.

35. **Scheier , M. F., Buss, A.H.,& Buss,D.M. (1978) :** Self consciousness self – report of aggressivness, and aggression . Journal of research and personality , 12, 133-140.

36. **Serbin, L.A., Peters, P.L., Mcaffer, V.J., & Schwartzman.A.E .,(1991)** : Childhood aggression and withdrawal as predictors of adolescent pregnancy, early parenthood , and environmental rish for the next generation of behavioural science . 23, 318-331.

الملاحق

الأسم :

الصف الدراسى :

المدرسة :

عمل الأب :

النوع : ذكر / أنثى

تاريخ الميلاد :

تاريخ التطبيق :

عمل الأم :

التعليمات

فيما يلى مجموعة من العبارات لأحداث ومشاعر تمر بنا فى حياتنا اليومية ، وتختلف الاستجابه لها من فرد إلى أخر ، مطلوب منك أن تختار أقرب الاجابات إليك والتى تعكس تصرفك فى مثل هذه المواقف ، وبمنتهى الأمانه . وذلك بوضع علامة (✓) تحت العمود الذى يمثل إجابتك . ولتعلم أنه لاتوجد إجابة صحيحه وأخرى خاطئة ، فالاجابة الصحيحه هى ما تعبر عن تصرفك الفعلى فلا تترك أى بند بدون إجابه ، واختر أول استجابه ترد إلى ذهنك وبسرعة .

مثال توضيحى

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
عندما أغضب ألقى أى شئ فى يدى		✓			
أشعر بالسعادة لو نجحت فى اثارة أحد			✓		

ب	ل	غ	ع	مج